الطفل بين التربية والثقافة

دراسات تربوية فى ثقافة الطفل

فاضل الكعبي



الطفل
بين التربية والثقافة



الكتاب: الطفل بين التربية والثقافة

أكاديمي

فاضل الكعبي

الطبعة الثانية 2018

تدقيق لغوي: سارة صلاح

رقم الإيداع: 23892/ 2018

الترقيم الدولي: 978-977-6667-86-0

الناشر: السعيد للنشر والتوزيع

المدير العام: لمياء السعيد

36 شارع عبد الحميد الديب بجوار شركة القاهرة للأدوية شبرا مصر برج الهادي.



0222017260
01550096215



elsaidpublisher@gmail.com



فاضل الكعبي

الطفل
بين التربية والثقافة

دراسات تربوية في ثقافة الأطفال



إهداء

إلى أبي الإنسان..

وإلى ابنه..

وإلى مــن يتناســل منــه، تناســلًا صالحًــا، ويعمــل لأجلــه ولأجــل المجتمــع المتقــدم عــلى طريــق التربيــة والثقافــة في الحــاضر والمســتقبل.

فاضل

المقدمة

هنـاك حاضنتـان أساسـيتان مسـؤولتان عن رعايـة الطفل وإعـداده وتقويمه في أحضـان المجتمـع، واتجاهاتـه الأسرية والمدرسـية والبيئية الواسـعة.

الأولى تتحـدد بإطـار التربيـة، بينـما الثانية تتحـدد بإطار الثقافـة، حيث تلعب التربيـة والثقافـة أدوارًا مهمـة وحاسـمة في صياغـة وتشـكيل قيمـة الطفل وسـمته الإنسـانية في المجتمـع، فالتربيـة والثقافـة هـما السـمتان المؤثرتـان اللتـان تدخـلان في عمليـات بنـاء شـخصية الطفـل، وتشـكيل ملامـح كيانـه الإنسـاني، في اتجاهاتـه التربويـة والثقافيـة، السـوية والمنضبطـة، التي يريدهـا المجتمع لأفـراده من النشء الجديـد، لـكي لا يخـرج إنسـان هـذا المجتمـع عـن حـدود ما نشـأ عليـه في حاضنته التربويـة والثقافيـة، مـن قيـم وعـادات وتقاليد وأعـراف وقوانين ومبادىء، تؤسـس جميعهـا لنـوع من السـلوكيات والأخلاقيـات والطبائع والتصرفات والأسـاليب، التي تنبـع - عـادةً - مـن محـددات الخصوصيـة التربويـة والثقافيـة للمجتمـع، لتعـود وتصـب في اتجاهـات هـذه الخصوصيـة وطبيعتها.

وعلى هذا الأساس ينهض المجتمع في مسؤوليته الإنسانية والأخلاقية والتربوية والثقافية تجاه الطفل، ليتخذ من قواعد التربية، ومن قواعد الثقافة، قواعد سلوكية عامة، يحرص بدقة على أن ينشأ الطفل على هديِها، وفي حدود معانيها وقيمها الواضحة.

لذلك نجد المجتمع وهو يعمل ما بوسعه من أجل أن يقوم أساس بناء شخصية الطفل وفق المبادىء العامة للتربية، وعلى وفق المبادىء العامة للثقافة، في رؤيتهما الوظيفية المشتركة، التي تهدف، بشكل واضح، إلى تنمية الطفل ورعايته، وجعله إنسانًا سويًا، منضبطًا، مبدعًا، ومؤثرًا إيجابيًا في مجتمعه.

من هنا ندرك أن التربية تسير بموازاة الثقافة، وأن الثقافة هي الأخرى تسير بموازاة التربية، مثلما ندرك أيضًا أن عناصر التربية تتداخل في عناصر الثقافة، لتسير مجالاتها في اتجاه واحد، لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، وإن حدث ذلك فهذا يعني أن هناك أكثر من خلل، وأكثر من اضطراب سيبرز ويشوب شخصية الطفل ويتلبس سلوكه العام، ويمكن لذلك أن يهدد صميم كيان الطفل المعنوي والقيمي، ويعوق مستلزمات نهوضه السوي.

وعلى ضوء هذا الفهم يجري تاكيدنا، مرارًا وتكرارًا، على أهمية أن تكون التربية والثقافة في إطار واحد، ويعملان لهدف واحد، ولغايات مشتركة، ينطلقان ويسيران في اتجاه واحد، ويضعان الطفل في صميم الغاية من هذا الاتجاه، على أن يكمل أحدهما الآخر ويعينه في المسار الصحيح، ويصحّح له مكامن الخطأ ويعالجها،

مثلـما يشـخِّص مناطـق الضعـف فيـه ويعالجهـا، ليمـده بالطاقـة اللازمـة للوصـول بالطفـل إلى مـا يحتاجـه مـن النمـو والانتعـاش والارتقـاء بالقـدرات والطاقـات والاتجاهـات الأخلاقيـة والسـلوكية والانفعاليـة.

ولذلـك، يخطـئ مـن يأخـذ بالتربيـة ولا يأخـذ بالثقافـة والتثقيـف في الوقـت ذاتـه، حـين يعتقـد بعنـاصر التربيـة وأهميتهـا للطفـل، ويهمـل عنـاصر الثقافـة ومؤثراتهـا ولا يعتقـد بمـا فيهـا مـن أهميـة، أو العكـس. إذ أن حقيقة الأمـر في هذا المجـال أن عنـاصر التربيـة وعنـاصر الثقافة مركبـان في مركب واحـد، أحدهما يكمل الآخـر ويتصـل بـه، ويتكامـل معـه، وذلـك لأن التربيـة عنـصر مـن عنـاصر الثقافة، مثلـما الثقافـة تمثـل المحتـوى العـام لعنـاصر التربية.

مـن هنـا يأتي كتابنـا هذا ليفهم الجميـع، وينبه إلى أن التربيـة والثقافة مغذيان أساسـيان لتغذيـة الطفـل بـكل مـا يحتاجـه مـن مسـتلزمات التغذيـة البدنيـة والروحيـة والنفسـية والاجتماعيـة والأخلاقية والوجدانية، ومـا إلى غير ذلك. وإذا ما أردنـا للطفـل أن ينمـو وينشـأ ويترعـرع بشـكل سـليم في أحضان المجتمـع، فيجب أن نهتـم بتثقيفـه وبثقافتـه، بقـدر كبـير مـن الأهميـة والحـرص والدقة التـي نهتم بهـا بتربيتـه، وبمسـتلزمات هذه التربيـة ومتطلباتها، وهذا ما ندعو لـه ونعمل عليه هنـا. حيـث جعلنـا الطفـل هنـا يقف متلقيًّـا بين التربيـة والثقافـة، فيتلقـى التربية مـن يمينـه، ويتلقـى الثقافة من شـماله، فينمو وينشـأ ويتكامل بينهـما، لهذا جاءت تسـميتنا للكتـاب تسـمية دقيقة بـ«الطفـل بين التربيـة والثقافة».

وهـذا الكتـاب بمحتوياتـه يسـعى إلى تعميق عنـاصر التربية، بـذات الوقت، مع تعميـق عنـاصر الثقافـة في الوسـائل والوسـائط والأسـاليب التـي تسـتهدف الطفل وتسـعى إلى تربيتـه وتثقيفـه، حيـث يقـدم هذا الكتـاب رؤيته وأفـكاره وطروحاته العلميـة في هـذا الاتجـاه. وقـد سـبق لمباحـث هـذا الكتـاب أن نُشرت في دراسـات متفرقـة ومتسلسـلة في العديد مـن المجلات العربية المحكمـة والعلمية المتخصصة، وفي بعـض الصحـف المحليـة، للمـدة الواقعـة بـين الأعـوام 2005/ 2006/ 2007/ 2008. وقـد اجتمعـت مباحـث الكتـاب في إطـار قضيـة واحـدة هـي قضيـة التربية والثقافـة الموجهـة للطفـل، حيث تناول الفصـل الأول «الآليات العلميـة في التعامل مـع الطفـل في دقـة خصائصه البايلوجية»، وقد سـعينا في ذلـك إلى إعطاء التعريف العلمـي الدقيـق لماهيـة الطفولـة، مـع دراسـة هذه الماهيـة في عدد مـن النظريات العلميـة المهمـة في هـذا المجـال، كنظريـة جـان بياجيـه ونظريـة فرويـد ونظريـة التعلم.

ودرسـنا في الفصـل الثـاني قضيـة «ثقافـة الأطفال وأثرهـا في التربيـة والتعليم»، مـن خـلال البحث في تعريف وتفسـير مفهوم التربيـة والتعليم ومـدى العلاقة التي تربـط المنهـج التربـوي بالثقافـة، والوقـوف عـلى طبيعـة التربيـة والتعليـم في بنيـة الثقافـة، مـع اسـتعراض أهـداف التربيـة وتطورها، واختتـم هذا الفصـل مباحثه في إلقـاء نظـرة حديثـة وسريعـة لعلم الطفـل وتربيتـه وتثقيفه.

أمـا الفصـل الثالـث فقـد تنـاول «جـدل المفاهيـم العلميـة في التربيـة

والثقافة العربية الإسلامية»، حيث مرَّ في ذلك على الطروحات العلمية لابن سينا في الاستعدادات العقلية للمعرفة، كما تناول أفكار الغزالي في المكونات التربوية والثقافية والأخلاقية والدينية للفرد، وكذلك تناولنا هنا ما أثاره «الماوردي» في قضية معرفة المُعلِّمين للمتعلمين، وكذلك ما تناوله «ابن جماعة» من أفكار تختص بالتنوع في الثقافة التعليمية، وأهمية ما جاء في ذلك. كما تناول هذا الفصل جانبًا من طروحات وأفكار ومبادىء «ابن خلدون» تلك التي تختص بملكة المعارف التربوية والثقافية.

وفي الفصل الرابع تعرضنا لأهمية «التوجهات الثقافية الخاصة بالطفل»، فبحثنا وناقشنا في ذلك بداية اتصال الطفل بالثقافة ومفهوم ثقافة الأطفال ومصادرها، مع البحث في الوحدة الموضوعية والمصدرية للتلقي الثقافي. وانتهينا في هذا الفصل إلى مسألة غاية في الخطورة والأهمية، ألا وهي مسالة ازدواجية تلقي الطفل لقيمه التربوية والثقافية بين ما يتلقاه من أسرته وبين ما يلقاه من التلفزيون.

وتعرض الفصل الخامس إلى قضية «تربية وتثقيف الطفل في إطار التنشئة الاجتماعية والثقافية»، حيث تناولنا في ذلك أثر التهذيب وأساليبه في التنشئة، ودور المدرسة بين الوظيفة التربوية والوظيفة الثقافية. وتناولنا أيضًا قضية الطفل والطبيعة وتفاعلهما في التنشئة. كذلك درسنا هنا التربية البيئية للطفل واتجاهاتها الثقافية المؤثرة في تربيته وثقافته، وبحثنا كذلك في مسالة أقران البيئة وما يحدث

في واقع الطفل من تلوث ثقافي، ووضحنا في هذا المجال مفاهيم التلوث الثقافي.

أما الفصل السادس فقد بحثنا فيه جوانب من «مرجعيات التربية والثقافة»، وتناولنا هنا تحديد المرجعية وماهيتها ودلالاتها، وقد أعطينا تعريفات لمفهومها وعلاقتها بالخزين المعرفي، مع توضيح مرجعية التنشئة الاجتماعية ومرجعية التهذيب، إلى جانب توضيح الإطار القيمي والنظري للمرجعية.

وفي الفصل السابع درسنا «الخطاب الثقافي ووظائفه في تربية وثقافة الأطفال»، من خلال البحث في ماهية الخطاب الثقافي وأشكال وأساليب هذا الخطاب وغير ذلك.

وتناول الفصل الثامن «تربية وتثقيف الطفل في إطار صحافة الأطفال»، فمررنا بذلك بايجاز واضح على صحافة الأطفال وتأثيرها في التربية والثقافة، وكل ذلك جاء هنا بشكل موجز جدًّا، وذلك لأننا سبق أن تناولنا هذه القضية في أكثر من دراسة لنا.

أما الفصل التاسع فقد تناولنا فيه «تربية وتثقيف الطفل في إطار أدب الأطفال»، من خلال تداخل الأدب بالثقافة وعلاقة أدب الأطفال بوسائل الاتصال الحديثة، وأبرزها الإنترنت، مع دراسة العوامل المهمة التي تساهم بدفع عجلة الإبداع في أدب الأطفال. وقد تناولنا كل ذلك بايجاز شديد، حيث سبق لنا أن تناولنا قضايا أدب الأطفال بشكل موسَّع في أكثر من دراسة لنا، ومنها ما جاء به كتابنا الموسَّع في هذا الاتجاه، والموسوم «كيف نقرأ أدب الأطفال».

أما الفصل العاشر وهو الفصل الأخير من الكتاب، فقد تناول مسالة غاية في الأهمية والحساسية، تلك هي تربية وتعليم المواطنة للطفل، وأثر ذلك في ثقافة الأطفال، حيث سلطنا الضوء على أهمية البحث في المواطنة، وأهمية تفاعل الجانب التربوي بالجانب الثقافي في ترسيخ قيم ومعاني المواطنة، مع إعطاء التفسير العلمي لمفهوم المواطنة وصفاتها، مع استعراض أهمية المواطنة وأهمية ما جاء حولها في القرآن الكريم. كما درسنا في هذا الفصل ضرورات التربية والتعليم على المواطنة، وأخذنا في ذلك دور الأسرة ودور المدرسة ودور المجتمع ووظائف كل منها في ترسيخ قيم ومعاني المواطنة في وجدان الطفل.

وخاتمة القول: نأمل أن يجد ما بحثناه ودرسناه وناقشناه هنا صداه المطلوب لدى المعنيين، من تربويين ومُعلِّمين ومدرسين ومربين وآباء وأمهات ومثقفين، ومن يعنيهم أمر التربية والثقافة الموجهة للطفل. وغايتنا أن يجد كل هؤلاء الأعزاء، وغيرهم من كل القراء، بغيتهم من المعرفة المطلوبة، وأن يجدوا في صفحات الكتاب إضاءات واسعة تضيء أمامهم الطريق نحو تربية وتثقيف الطفل بشكل سليم، والله الموفق.

فاضل الكعبي

2015

الفصل الأول

(الآليـات العلميــة في التعامــل مــع الطفــل وخصائصــه البايلوجيــة)

* ماهية الطفولة: تعريفًا ودراسة
* الطفولة في نظرية بياجيه
* الطفولة في نظرية فرويد
* الطفولة في نظرية التعلم
* الملاحظات المستخلصة من النظريات الثلاثة

ماهية الطفولة: تعريفًا ودراسة

قبل أن نتعرف على ماهية التربية وماهية الثقافة، وعلاقتهما في محيط الطفل بشكل واسع، يجب أن نتعرف على ماهية الطفولة، كونها تشكل محور قضيتنا الأساسية هنا.

وبدايةً، تُعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل الإنسان وأخطرها، كونها تُعد الأساس في تكوين هذا الإنسان، والمنطلق لبناء شخصيته ووضوح اتجاهاتها، لذلك تتطلب هذه المرحلة دراسة خاصة، ومعرفة عميقة بخواصها وكيفية التعامل معها، وأساسيات هذا التعامل عبر فهم خصائصها البايلوجية والسايكولوجية والثقافية، قبل التوجه لها، تربويًا، وثقافيًا، ونفسيًا، واجتماعيًا.

إذ تؤكد الدراسات العميقة حقيقة هذه الرؤية في التعامل مع الطفولة، ليكون التعامل إيجابيًا، وبالمستوى المناسب والمؤثر. وإننا حينها وعند معرفتنا الطفل والطفولة معرفة علمية صحيحة، نستطيع عند ذلك التوجه لمخاطبته والتعامل معه، والوصول إلى ماهيته وأعماقه والتأثير في قدراته وتنميتها.

إن الطفولة كيانٌ مستقلٌ ومجموعة إنسانية قائمة بذاتها، تختلف عن غيرها من شرائح المجتمع، كما تختلف عن بعضها بمجموعة من الخصائص، تبعًا لاختلاف مراحلها العمرية، حيث قسّم العلماء مرحلة الطفولة إلى

مراحـل متعـددة، فـإن مـا يصحّ لهـذه المرحلـة لا يصـح لمرحلـة أخـرى. وهكـذا تعـددت أطـوار نمـو الطفـل ونضجـه، عـبر مـروره بهـذه المراحـل التـي مـن خلالها يسـير باتجـاه تشـكل صفاتـه الإنسـانية وتكامـل سـمات شـخصيته، وصـولًا إلى مرحلـة النضـج الشـامل، التـي تعنـي تكامـل صفاتـه العقليـة والنفسـية والذهنيـة والغرائزيـة والجنسـية، ليـودِّع بذلـك فـترة الطفولـة إلى فـترة أخـرى أكـثر نضجًـا وتكامـلًا، تبـدأ بالمراهقـة التـي يعتبرهـا العلـماء مـن أخطـر مراحـل الإنسـان، وأكـثر حساسـية، ثـم تـأتي بعدهـا مرحلـة الشـباب وهكـذا.

لقـد تعـددت التعريفـات، وكـثرت الدراسـات واختلفـت حـول تعريـف ماهية الطفولـة والطفـل وتحديدهـما، بغيـة الكشـف العميـق عـن عـوالم هـذا الكائـن العجيـب وتحديـد سـمات شـخصيته، فمنـذ أن بـدأ العلـماء ينقّبـون في عـوالم الطفـل والطفولـة، منـذ أزمـان بعيدة، ويدرسـون خواص هـذا الكائـن وصفاته، بدأ الاختـلاف واضحًـا في التفسـير والاسـتنتاج العميقـين حول الطفل، مـع اتفاق الجميع عـلى مجموعـة مـن الصفـات والخواص والسـمات، التـي أظهرها العلـم والعلماء في ماهيـة الطفـل. وسـبب الاختلاف هنـا يعود إلى صعوبـة الطفل، واختـلاف مكوناته وصفاتـه وخواصه الجسـمانية والحركية والعقلية والنفسـية، مـن مرحلة إلى مرحلة أخـرى، في أطـوار النمـو المختلفة.

ومـع سـعي العلـماء إلى دراسـة الطفـل دراسـةً أعمـق وأشـمل وأكـثر دقـة، عـبر الدراسـة التفصيليـة والمسـتفيضة للطفـل مرحلـة مرحلـة، إلا أنهـم ظلـوا يواجهـون في سـعيهم هـذا جملـة مـن التسـاؤلات المبهمـة، التـي لم يضعـوا لهـا الإجابـات الشـافية التـي تحيـط بـكل تلـك التسـاؤلات وترفـع عنهـا الغمـوض، فينتهـون إلى الاعـتراف مـن جديـد بصعوبـة الطفـل، وصعوبـة الغـوص في أعماقـه وعوالمـه الشـائكة، ومنتهـين بدراسـاتهم واسـتنتاجاتهم وتفسـيراتهم إلى الاعـتراف

الـذي يؤكـد: أن عـالم الطفـل الشـائك قابـل لـكل التفسـيرات والتحليـلات التـي تصـب جميعًـا بالنتيجـة في اسـتكناه ماهيـة الطفـل وتعريفـه بالقـدر الـذي وصلـوا إليـه.

لقـد كانـت التسـاؤلات المبهمـة المتعـددة التـي تُثـار حـول الطفـل ودراسـته وسـبل الوصـول إليـه، في ذهنيـة العلـماء، خاصـة علـماء دراسـة الطفـل، تـأتي لتعـبر عـن سـعة الاهتـمام المتواصـل والمتزايـد لهـؤلاء العلـماء بالطفـل وأطـوار نمـوه، ولتحديـد السـبل الأكـثر نجاحًـا لفهـم الطفـل وإعـداده إعـدادًا سـليمًا، ليكـون عنـصرًا فاعـلًا ومهـمًا في المجتمـع.

ومـع إبهـام هذه التسـاؤلات، وتعددهـا وتشـابك قضاياها في جوانـب متعددة مـن عـوالم الطفـل المختلفـة، إلا أنهـا كشـفت عـن الكثـير مـن الغمـوض الـذي يكتنـف مكونـات الطفـل وعوالمـه، وكشـفت عـن صفـات وخـواص وجوانـب أخـرى في شـخصية الطفـل، مـا كانـت معروفـة مـن قبـل، وكل ذلـك قـد وسّـع مـن دائـرة اهتـمام العلـم والعلـماء بالطفـل، ووسّـع مـن عـوالم الطفـل وأهميتـه.

ومـع ذلـك مـا زال البعـض ـ برغـم تعمقـه في دراسـة الطفـل ـ يـرى الطفـل عالمـًا متشـابكًا يتشـكل مـن مجموعـة أسرار وعجائـب، ومـن مجموعـة صفـات بعضهـا ثابـت وبعضهـا الآخـر متغـير، وهـذا مـا يزيـد العلـماء حـيرة وإدهاشًـا وصعوبـة في تحديـد ماهيـة الطفـل، حتـى وصـل الأمـر إلى الاعـتراف الكامـل بالقصـور في الوصـول إلى حقيقـة الطفـل واسـتكناه ماهيتـه، مثلـما حـدث مـع «جـان جـاك روسـو» الـذي أطلـق حينهـا صيحتـه الشـهيرة مصرّحًـا: «نحـن نجهـل الطفولـة جهـلًا مطلقًـا».

ومـع ذلـك لم يقـف العلـماء عـن سـعيهم الحثيـث لدراسـة الطفولـة،

وتحليـل خواصهـا في المختـبر العلمـي، فكانـت معاييرهـم العلميـة ومحفزاتهـم في الدراسـة الأشـمل والأعمـق، تلـك التسـاؤلات المبهمـة التي ظلـت تلازمهـم وتؤرق تصوراتهـم وأفكارهـم ونظرتهـم للطفـل، والتـي غالبًـا مـا تفـرض وجودهـا عليهـم، وتحفـز مخيلتهـم لتكـرار هـذه التسـاؤلات مـن جديد، فتراهـم يكررونهـا من أجل الإجابـة عليهـا وتعميقهـا بالمعرفـة الجديـدة مع ما سـبقها مـن معرفة، ومتسـائلين معهـا مـرة أخـرى: تُرى من هـو الطفل؟ هل نبـدأ بتحديد ماهيته بـدءًا من مرحلة الأجنـة، أي نبـدأ بدراسـته وهـو جنـين في بطـن أمـه؟ أم بعـد ولادتـه وخروجه من أغـلال الرحم واكتسـابه صفة الولادة الإنسـانية، كإنسـان كائن في مرحلـة الطفولة؟

مـرة أخـرى يتسـع السـؤال: مـن هـو الطفـل؟ هل هـو كائـن قائم بذاتـه؟ هل هـو رجـل في طـور النمـو؟ «هل هو راشـد صغير؟ أم رجـل صغـير؟ أم عاقل صغير؟ أم هـو نقيـض الراشـد؟ والطفولـة هـل هـي مجموعـة مـن السـنوات لهـا بدايـة ونهايـة؟ هـل هـي مرحلـة واحدة أم عـدة مراحل؟ هل هـي ثلاثة تنتهي عند سـن الثانيـة عـشرة؟ أم أربعـة تنتهـي عند سـن الخامسـة عـشرة؟ أم خمسـة تنتهي عند سـن الثامنـة عـشرة؟ وإن لم يكـن مقياسـها زمنيًـا مـا هـو إذن؟ هـل هو الجسـدي أم العقـلي أم النفـسي أم الوجـداني أم الانفعـالي؟ ثـم بأيـة نظريـات يمكـن تعريـف الطفولـة وتحليلهـا؟ هـل نأخـذ بـرأي «فرويـد» في قولـه بمرحلة الأوديـب ونتوقف معـه عنـد السـنوات الخمـس الأولى مـن عمـر الطفولـة؟ أم نتجـاوزه إلى «أميـل دوركايـم» الـذي قـال باحتـكار المجتمـع لعمليـة تقريـر صياغـة شـخصية الطفـل كليًا؟» 1.

تُـرى هـل ننسـاق وراء هـذه النظرية دون غيرهـا لفهم الطفل، والاسترشـاد بمنهجهـا واسـتنتاجاتها العلميـة للوصـول إلى ماهيـة الطفـل، والتـصرف معـه، وتربيتـه، وتنميـة قدراتـه وفـق منهجها؟

وفي هـذا الاتجـاه إذا مـا سرنـا فيه حتمًا سـنقع في قصور للفهـم الكامل للطفل، كـون هـذه النظريـة تختلـف عـن غيرهـا مـن النظريـات الأخـرى، في المنهجيـة والتصـور والبحـث، واتجاهها يختلف عن اتجـاه النظريات الأخـرى وهكذا، مع أن مبـادئ هـذه النظريـات مجتمعـة تشـكل دراسـة عامـة لماهيـة الطفـل، إذ أخذت كل نظريـة جانبًـا مـن عـوالم الطفـل وراحـت تدرس هـذا الجانب وتختـص به دون سـواها، فأصبـح هنـاك نظريـات تـدرس النمـو النفـسي، ونظريـات أخـرى تـدرس النمـو الحـركي، وأخـرى تـدرس النمو اللغـوي، وأخرى تـدرس النمو العقـلي، وأخرى تختـص بدراسـة النمـو الجسـدي العـام، وأخـرى تـدرس أنمـاط السـلوك.. إلى غـير ذلك.

وأمـام تعـدد هـذه النظريـات واتجاهاتهـا المختلفـة في الدراسـة والتحليـل، لا يمكـن أن نحيـد عـن الأخـذ بـآراء واسـتنتاجات النظريـات الشـهيرة التـي تختـص بالنمـو النفـسي والتحليـل النفـسي والتعلـم، كونها تشـكل وحـدة متكاملة لدراسـة سـايكولوجية الطفولـة وفهمهـا العـام، وتشـكل أيضًا المدخـل الأسـاسي للدخول إلى ماهيـة الطفـل، والتعـرف عـلى أنماطـه السـلوكية وقدراتـه المختلفـة.

هنـا نحـاول ـ بإيجـاز تـام ـ التعـرف عـلى أهـم الأساسـيات في هـذه النظريات الثـلاث، والوقـوف عـلى نتائجهـا ومـا وصلـت اليـه، قـدر تعلـق الأمـر بموضوعاتنـا التـي نتعـرض إليهـا هنا.

الطفولة في نظرية بياجيه

لم تـأتِ دراسـة حـول الطفـل في الدراسـات الحديثـة إلا وتعرضت لمبـادئ وآراء بياجيـه في هـذا المجـال. وكادت هـذه الدراسـات تتشـابه إلى حد ما في هـذا الطرح الـذي لم يذهـب بعيـدًا عـن الاتجاه الـذي ذهب أليـه بياجيه.

و«جـان بياجيـه» أحـد علماء النفـس السـويسريين في القرن العشريـن، يذهب في نظريتـه التـي تختـص بدراسـة سـايكولوجية نمـو الطفـل وتحليـل ماهيتـه إلى القـول: «إن الطفـل النامـي يجتـاز سلسـلة متتابعـة مـن المهـارات العقليـة، التـي يـزداد ويتصاعـد خطهـا مـن التعقيد الواحـدة بعد الأخـرى، وإن الأطفـال يحاولون دائمًـا أن يتفهمـوا عالمهـم عـن طريـق التعامـل المبـاشر مـع الأشـياء والنـاس، وإن التغـيرات الحاصلـة في النمـو هي نتاج لنشـاط الطفـل المتواصل عـبر فضوله وبحثه وحلـه للمشـكلات التـي تواجهـه، وكذلك في تشـكيلة للمعـاني بالاسـتناد إلى قدراته للاسـتدلال العقـلي المجـرد، والتفكير في المواقـف الفرضية بطريقـة منطقية وتنظيم الأعـمال أو القواعـد العقليـة التـي نسـميها بالعمليـات، حيـث يحولهـا إلى تراكيب أو تكوينـات معرفيـة معقـدة تصـل بـه إلى الجانـب المعـرفي في السـلوك، وصولًا إلى المراحـل المتعـددة مـن النضج»2.

أمـا في مسـألة التطـور العقـلي والنمـو المعـرفي للطفـل فـيرى بياجيـه أن هنـاك أربـع مراحـل رئيسـية للنمو العقـلي هي: الحسـية الحركيـة (من صفر إلى 18 شـهرًا)، والسـابقة عـلى العمليـات (مـن18 شـهرًا إلى سـن السـابعة)، والعمليـات الماديـة (مـن السـنة السـابعة إلى السـنة الثانيـة عـشرة)، وأخـيرًا العمليـات الصوريـة أو الشـكلية (مـن السـنة الثانيـة عـشرة إلى مـا بعدهـا).

والمراحـل عنـده متصلـة مسـتمرة، وكل واحـدة منهـا تنبنـي عـلى مـا قبلهـا مـن قـدرات، كـما أن هنـاك عـلى الـدوام علاقـة مـا بـين القـدرات والمعتقـدات التـي اكتسـبها الطفـل حديثًـا وبـين ماضيـه السـابق كلـه.

إن هـذه المراحـل الأربـع التـي حددهـا بياجيـه قـد أصبحـت مرتكـزًا علميًـا لـدى الكثـير مـن العلـماء الذيـن يدرسـون الطفـل، ومـن خلالهـا تـم الكشـف عـن تطـور القـدرات لـدى الطفـل وآلية نضجها، وتشـكل المعـارف والإدراكات من خلال تتابعهـا مـن مرحلـة إلى أخـرى.

لقـد أطلـق بياجيـه اسـم «العمليـة» كمفهوم رئيـسي مركزي عن النمـو العقلي في نظريتـه، والعمليـة هنـا هـي نـوع خـاص مـن الروتـين العقـلي، يتـم بهـا تحويل المعلومـات مـن أجـل تحقيـق غـرض معـين، فالطفـل يجتـاز سلسـلة مـن المراحـل ويكتسـب في كل مرحلـة منهـا طائفـة مختلفـة عـن العمليـات، ويصـل بالتدريـج إلى أكـثر المراحـل نضجًـا خـلال المراهقـة، والميكانيزمـان الرئيسـيان اللـذان يتيحـان للطفـل الانتقـال مـن مرحلـة إلى المرحلـة التـي تليهـا حسـب تحليـل بياجيـه هـما الاسـتيعاب والملائمـة، فالاسـتيعاب هـو «اندمـاج شيء جديـد أو فكـرة جديـدة في فكـرة أو خطـة كانـت عنـد الطفـل مـن قبـل، أي أن الطفـل هنـا يسـتخدم أفكاره القديمـة وعاداتـه القديمة في أشـياء جديـدة، وأما الملائمة فإنها الميـل إلى التوافق مع الـشيء الجديـد، أو الميـل إلى أن يغـير الفـرد مـن سـلوكه حتى يتناسـب مـع الشيء الجديد»3.

الطفولة في نظرية فرويد

أما نظرية التحليل النفسي لسيجموند فرويد فقد اهتمت بالدوافع الجنسية والعدوانية لدى الطفل، ودرست ذلك في تطور النمو وأهداف النضج الانفعالي، التي يعتبرها من أهم الأهداف في الشخصية، ومن خلال ذلك يمكن فهم الأحوال المرضية، النفسية (السايكوباثولوجية)، بما في ذلك الدور اللا شعوري من الدوافع والحاجات والمخاوف. وقد انشغل كثيرًا بالفروق والاختلافات التي تحصل بين طفل وطفل آخر، خاصة من ناحية المشاعر والمخاوف والرغبات، إذ يرى فرويد: أن الأطفال أكثر سلبية وعجزًا أمام بعض العوامل البيولوجية والاجتماعية القوية، والتي لا يقوون على ردها، إذ ليس لهم عليها إلا مقدرة قليلة، وهذه العوامل التي تنبع من الطاقة الغريزية للطفل هي في أصلها عوامل بيولوجية.

أما فيما يخص الخبرات الاجتماعية للطفل، ومنها بوجه الخصوص خبراته في حياته العائلية، فإنها تتصل بالمشاعر الجنسية والعدوانية، إذ يرى فرويد: أن الأطفال جميعًا في بداية تكونهم النفسي والعقلي والشعوري «تنشأ عندهم مشاعر جنسية وعدوانية نحو والديهم، وأن هذه المشاعر تؤدي إلى الصراع والقلق، بل وأحيانًا إلى المرض النفسي أو العصاب»4. ويرى فرويد «أن كل فرد يولد مزودًا بقدر ثابت أو كمية ثابتة من الطاقة البيولوجية التي هي مصدر كل الدوافع الأساسية والتي تكمن وراء سلوكه في المستقبل ودوافعه وأفكاره»5. والمصادر الثلاثة للطاقة أو الغرائز عند فرويد هي:

1.الغرائز الجنسية وتُسمّى أحيانًا الليبيدو Libido.

2.دوافع حفظ الحياة من الجوع والألم.

3.دوافع العدوان ـ وهذا مرتبط بغريزة الموت (6).

كـما ذهـب فرويـد إلى أن كميـة الطاقـة ثابتة، ولكنهـا يمكن أن تتغـير من عدة نـواحٍ، فهـي قـد تسـتودع أو تسـتثمر (أو بعبـارة فرويـد «تشـحن» Cathected) في النـاس أو الأفعـال أو الأفـكار أو الأشـياء، ويـرى أن الأطفـال الرضَّـع لا يمكنهم أن يسـتثمروا أو يسـتودعوا هـذه الطاقـة، وإنمـا هـم يمتلكونهـا فقـط. كـما أن الرضَّـع ـ كـما يذهـب فرويـد ـ يخرجـون إلى الحيـاة مزوديـن بتكويـن نفـسي واحـد فقـط يعـرف باللهـو «Id» الـذي هو مخـزن للطاقة الغريزية، ولكنهـم يتقدمون في النمو، فيسـتودعون الطاقة في الناس وفي الأشـياء، وبذلك ينشـأ عندهم بالتدريج تكوينان نفسـيان إضافيـان، هـما «الأنـا Eg» و»الأنـا الأعـلى Superego»، والـصراع فيما بين هـذه التكوينـات السـيكولوجية الثـلاث يمكـن أن يؤدي إلى القلـق في حياة المرء من بعـد ذلك»7.

كذلـك ذهـب فرويـد في نظريتـه إلى أن تطـور نمـو الطفـل يمكـن أن يتوقـف بسـبب بعـض الخـبرات المعاكسـة التـي تحـول التقـدم في اتجـاه النضـج الانفعـالي، وعندئـذ يصبـح الطفـل متوقفًـا أو مثبتًـا (Fixation)، أي أنـه يقاوم مواصلة السـير في اتجـاه المرحلـة التاليـة، لـو أنـه تلقـى خـلال مرحلـة معينـة مـن مراحـل التطور قـدرًا مـن اللـذة والمتعـة أكـبر بكثـير مما ينبغي لـه أو أقـل بكثير مما ينبغـي. مثال ذلـك أن فرويـد يـرى أن اللـذة القليلـة غـير الكافية، واللـذة الكثـيرة المفرطة خلال المرحلـة (الفميـة) قـد تؤدي إلى مشـكلات مسـتديمة وأعراض في مرحلة الرشـد، من قبيـل إدمـان الخمـر أو الاكتئـاب أو الإفـراط في التفـاؤل أو التشـاؤم، وأمـا الثبـوت (Fixation) في المرحلـة «الشرجيـة» فيقـال إنـه يـؤدي إلى الشـح أو البخـل، وإلى السـلوك الوسـواسي القهـري، وإلى العـدوان والمقاومـة السـلبية، كـما أن الثبـوت في المرحلـة القضيبيـة يتضـح في التباهـي، والاسـتعلاء، والنرجسـية، والميـل إلى الزهـو والافتخار»8.

الطفولة في نظرية التعلم

أما نظرية التعلم فقد ركزت على السلوك الظاهر لدى الطفل، والتأكيد على قوى البيئة والخبرة، لا على النضج البيولوجي ذاته. إذ يُعرف التعلم على أنه العملية المتواصلة التي ينتظم فيها السلوك الإنساني نتيجة لما تمنحه عملية التعلم من خبرات واسعة للطفل، وأصحاب نظرية التعلم ينظرون إلى التغيرات في العادات والمعتقدات بوصفها ناتجة عن تقليد النماذج وتغيرات في أنماط الثواب والعقاب، أي أن الطفل يتعلم عن طريق ملاحظة الآخرين وتقليدهم، وهو يتعلم كذلك أنماطًا جديدة من السلوك لأن بعض أنواع السلوك تثاب وبعض الأنواع الأخرى تعاقب، من ذلك مثلًا أن الطفل قد يتعلم أن من المسموح به له أن يلمس مفاتيح الراديو ولا يُسمح له بلمس مفتاح التلفزيون9.

وفي التعليم ليست هناك مراحل محددة للتطور كما يؤكد أصحاب هذه النظرية، فالتعلم هو عملية متواصلة لاكتساب الخبرات والمعارف والطاقات التي تزيد من قدرات الطفل التعليمية، وتحفزه على التواصل في اكتساب المزيد منها .

وبحسب نظرية التعلم هناك أصناف من التعلم، ويُعد أكثرها شيوعًا هو «التعلم الشرطي الكلاسيكي والإجرائي» الذي يقوم أساسًا من الربط الموضوعي بين مثير خارجي واضح وبين استجابة من الاستجابات. وعلى سبيل المثال فيما يخص التعلم الشرطي والكلاسيكي عند الرضّع في الظروف الطبيعية نلاحظ «أن منعكس الامتصاص عند الرضيع، وهي استجابة فطرية (غير شرطية) لوضع «الحلمة» في الفم لا يلبث بعد عدة أسابيع

قليلـة مـن بعـد الـولادة أن يصبح اسـتجابة شرطية لمثـيرات كانت محايـدة من قبل ذلـك، مثـل منظـر الأم ورائحتهـا وصوتهـا وهـي تتهيـأ لتغذيـة الرضيـع، ثـم تصبـح هـذه المثـيرات قادرة عـلى اسـتثارة الامتصاص.

أمـا في التعلـم الشرطـي مـن النـوع الإجـرائي فـان الشـخص يكتسـب ارتباطًـا جديـدًا بـين مثـير مـا واسـتجابة «متعلمـة» (أي اسـتجابة ليسـت مـن نـوع الفعـل المنعكـس)، وهـذه الطريقـة في جوهرهـا تتضمـن إثابـة الاسـتجابات الملائمة حينما يتصـادف وقوعهـا أو حدوثهـا. في هـذه الطريقـة نجـد أن هنـاك عمـلًا يقـوم بـه الفـرد هـو الـذي يـؤدي إلى الإثابـة، مثـال ذلـك: أن الطفـل قـد يضغط عـلى رافعة مـا فيترتـب عـلى ذلـك أن تخـرج قطـع الحلـوى من إحـدى الفتحـات، فالاسـتجابة وهـي هنـا الضغـط عـلى الرافعـة إجراء يعمـل على جلـب الإثابة، أي أن الاسـتجابة فعالـة، أو ذريعـة إلى الإثابـة، ومـن هنـا جاءت التسـميات: تعلم شرطي وسـيلي أو إجرائي10.

كذلـك يؤكـد أصحـاب نظريـة التعلـم عـلى أن التعلـم لا يتوقـف عـلى النـوع الشرطـي، فهنـاك التعلـم بالملاحظة، ويأتي اكتسـابه عـن طريق ملاحظة اسـتجابات شـخص آخـر (كنمـوذج أو قدوة) والقيـام بتقليده. وفي كل مـرة يتعلم فيها الأطفال أنماطًـا جديـدة من السـلوك من خـلال الملاحظـة، أي أن الأطفـال بقيامهم بملاحظة الآخريـن إنمـا يكتبـون فكـرة أو صـورة عقيلـة جديـدة عـن كيفيـة أداء الأنمـاط الجديـدة مـن السـلوك، ثـم تفيده هـذه الفكرة وتهديـه فيما بعد في سـلوكه، ويأتي التعلـم بالملاحظـة مـع التعلـم الشرطـي سـواء الكلاسـيكي أم الإجـرائي ليكمـل كل منهـما الآخر11.

الملاحظات المستخلصة من النظريات الثلاث

مع كل ما طرحته النظريات الثلاث من آراء علمية مهمة تعزِّز الوصول إلى الفهم العميق للطفل والطفولة؛ تبرز هناك العديد من الملاحظات المثيرة للجدل بين العلماء، من بين هذه النظريات والتي جعلت هناك إشكالية واضحة في صحتها من عدمها في بعض الملاحظات.

ونحن هنا لسنا معنيين بسرد التفاصيل الواسعة لهذه الإشكالية، وليس من غرضنا ـ كما أوضحنا ـ الآراء النظرية بشكل موسع والتعمق في أفكارها ونقد ما في هذه النظريات من آراء ومفاهيم سواء أكانت صائبة أم غير صائبة؛ وإنما ما يهمنا هنا استعراض هذه المفاهيم والآراء، للوصول إلى الفهم العلمي لماهية الطفولة، وكيفية نظر العلماء على اختلاف مناهجهم إلى مرحلة الطفولة وماهية الطفل.

ولا بأس هنا من إيراد بعض الملاحظات وكشف التوافق بين آراء هذه النظريات للوصول إلى الفهم المشترك لماهية الطفل والطفولة.

مثلما كشفت النظريات الثلاث بعض التوافق في الآراء، كشفت أيضًا بعض الاختلاف في النظريات التي تنظر إلى الطفل وقدراته وعمليات النمو، فقد كان هناك بعض الاختلافات في وجهات النظر، وفي التحليل النفسي والعقلي بين نظرية جان بياجيه وبين نظرية فرويد؛ أخذت مجالًا واسعًا من النقاشات والتحليلات والدراسات لدى العديد من العلماء، فبعض العلماء رفض بعض ما جاء في آراء وأفكار فرويد في التحليل النفسي، ووجدوها غير ملائمة من جوانب أخرى لتفسير العديد من الظواهر، إذ عدُّوها مجرد افتراضات بعد أن عجزوا عن إيجاد القياس الواقعي للطاقة

النفسـية، وافتقـار أفـكار فرويـد إلى الدليـل الـذي يؤيـد مـا ذهـب اليـه مـن أن الإشـباع أو الإحبـاط خـلال المرحلـة الفميـة أو الشرجيـة يـؤدي إلى الثبـوت الـذي يـؤدي بـدوره إلى ظهـور الأعـراض المعنيـة التـي تتوقعهـا نظريـة فرويـد.

ومـع ذلـك فقـد لقيـت بعـض أفـكار ومفاهيم فرويـد قبولًا واسـعًا عنـد الكثير مـن العلـماء مـن المختصـين بعلم النفس والطـب العقلي، ومنها أفـكاره التي أكدت عـلى «أن الدوافـع والأفـكار اللا شـعورية يمكـن أن تؤثر في التصرفـات والأفكار، وأن الخـبرة المبكـرة تؤثـر في بعـض جوانب الشـخصية من بعد ذلـك، وأن الأطفال تكون لديهـم رغبـات ومطالـب قـد تثير عندهـم القلـق، وتجعلهم يسـتخدمون أسـاليب الدفاع أو الحيـل الدفاعية»12.

وأيضًـا حصـل بعـض التوافق بـين أفكار بياجيـه وأفكار فرويـد في بعض جوانب التحليـل النفـسي والعقـلي لنمـو الطفـل، إذ اتفـق فرويد كـما اتفق بياجيـه على أن الطفـل يجتـاز عـدة مراحل في سـلم تطـوره وسـيره المتواصل نحو النضج واكتشـاف الطاقـة المحركـة في الوعي والتصرف.

أمـا نظريـة التعلـم - ومـع مـا أظهرتـه مـن مفاهيـم وآراء واسـتنتاجات صائبـة في دراسـتها لتطـور نمـو الطفـل - فقد أظهرت في بعض اسـتنتاجاتها بعـض القصور في فهم ماهيـة الطفـل ومراحـل نمو قدراته، فقد أكـد العلماء ذلك في دراسـاتهم العديدة، حين أشـاروا إلى قصـور نظرية التعلم في تفسـير التغيرات التلقائية في المعتقـدات والقدرات وأنـواع السـلوك، التـي لا يمكـن أن نرجعها مباشرة إلى التعلم الشرطـي، أو إلى ملاحظة نمـوذج معـين. مثـال ذلـك «مـا الـذي يجعـل الصبـي في العـاشرة مـن عمره الـذي كان يُثـاب باسـتمرار عـلى الطاعـة في بيتـه، يتحول فجـأة إلى عصيان والديه؟ كـما أن الحل التلقـائي للمشـكلة، أو بـزوغ فكرة إبداعية، أمـور يصعب على نظرية التعلم تفسـيرها،

وكذلـك لا تسـتطيع نظريـة التعلـم، ـ كـما ذهـب العلـماء ـ أن تجـد تفسـيرًا ملائمًـا لنشـأة اللغـة، ولا لظهـور الأسـاليب الجديـدة في التفكـير والاسـتدلال العقـلي لـدى الطفـل» 13.

وعـبر مـا تقـدَّم مـن اسـتعراض لمفاهيـم وطروحـات وآراء النظريـات الثلاثـة (بياجيـه، وفرويـد، ونظريـة التعلـم) نسـتنتج مـن ذلـك أن هـذه النظريـات ـ مـع مـا فيهـا مـن بعـض القصور الذي شـخّصه العلـماء ـ قد أسـهمت في دراسـة الطفل والطفولـة وتحديـد ماهيـة الطفـل، وعرّفـت بقـدر فهمهـا ودراسـتها، تطـورات نمو الطفـل وتحديـد مراحـل النمـو التـي تمـر بهـا الطفولة.

وبطبيعـة الحـال تبقـى الطفولـة مجـالًا واسـعًا للدراسـة والتحليـل والتعريـف، إلا إننـا نخلُـص إلى القـول: إن الطفولـة بمعناهـا الشـامل قـد أشـارت إليهـا المعاجم اللغويـة، وعرَّفتهـا تعريفًـا لغويًـا عـلى أنهـا «تعنـي المواليـد، والطفـل يعنـي المولـود»14.

أمـا في الجانـب الآخـر، فقـد اختلـف العلـماء في تعريفهـا، حيـث أشـار العـالم «ويشـير ويـلارد أولسـن» إلى أن الطفولـة «هـي المرحلـة التـي تبـدأ مـن الـولادة وحتـى بلـوغ الطفـل سـن الثالثـة عـشرة». أمـا العالمـان «روبـرت واليزابـت شـال» فقـد أكـدا عـلى: أن الطفولـة تبدأ بعد سـن الثانية، أي بعد مرحلة الرضع، وتسـتمر في نظرهـما حتـى سـن الثانيـة عشرة.

وفي الناحيـة القانونيـة لتحديـد ماهيـة الطفـل وسـنه، فقـد حـددت «اتفاقيـة حقـوق الطفـل» لعـام 1990 الطفـل في المـادة الأولى من الاتفاقيـة التي أكدت على أن الطفـل هـو «كل إنسـان لم يتجـاوز الثامنـة عـشرة، مـا لم يبلـغ سـن الرشـد قبل ذلـك بموجـب القانـون المنطبـق عليه»15.

وهـذا التحديـد الـذي جـاء في اتفاقيـة حقـوق الطفـل يعنـي أن هنـاك

إجماعًا عالميًا يتفق بشأن هذا التعريف وتحديد عمر الطفولة، وهو ما تعمل عليه الدول والمجتمعات في العالم الآن، بعد مصادقتها على هذه الاتفاقية.

من هنا نعي أن الطفولة مرحلة واسعة تمر بأطوار عديدة، حتى تصل إلى مرحلة النضج، وهذا يتحتم أن يكون لكل طور حاجيات ومتطلبات تختلف عن غيرها في النمو والنضج والتعامل، وهذا ينعكس على ثقافة الأطفال بشكل أساسي.

هوامش الفصل الأول

1ـ يوسف الشريف، في ثقافة الطفل.

2ـ بـول مسـن، جون كونجر، جيروم كاجان، أسـس سـيكلوجية الطفولة والمراهقة، ص 30.

3 ـ المصدر نفسه، ص 32.

4ـ المصدر نفسه ص 33.

5ـ المصدر نفسه ص 30.

6ـ فرويد، في التحليل النفسي.

7ـ أسس سايكولوجية الطفولة والمراهقة، مصدر سابق.

8ـ المصدر نفسه، ص 33.

9ـ المصدر نفسه، ص 35.

10ـ المصدر نفسه، ص 37.

11 - المصدر نفسه، ص 39.

12ـ المصدر السابق، ص 40.

13ـ المصدر نفسه، ص 46.

14ـ مختار الصحاح، كلمة طفولة، ص 394.

15ـ اتفاقية حقوق الطفل، المادة «1»، ص 65.

الفصل الثاني

ثقافة الأطفال وأثرها في التربية والتعليم

* مفهوم التربية والتعليم
* المنهج التربوي والثقافة
* طبيعة التربية والتعليم في بنية الثقافة
* أهداف التربية وتطورها
* النظرة الحديثة لعلم الطفل وتربيته وتثقيفه

مفهوم التربية والتعليم

ما هي التربية؟ وكيف تتحدد سماتها واتجاهاتها وقيمها وأفكارها وأساليبها في إطار التنشئة الاجتماعية والإعداد الثقافي للفرد؟ وما هو الربط بين قيم التربية وقيم الثقافة وقيم التعليم؟ وهل هناك علاقة عضوية أو موضوعية بين التربية والتعليم والثقافة؟ وهل تشكل التربية بديلًا عن الثقافة؟ أم أن الثقافة يصح لها أن تكون بديلًا عن التربية؟ وما هو مفهومنا الاجتماعي وقربه أو ابتعاده عن المفهوم العلمي لكل من التربية والثقافة؟

هذه الأسئلة وغيرها من جملة الأسئلة الكثيرة المثيرة للجدل والالتباس وسوء الفهم، والإشكالية في النظر إلى التربية والثقافة وتطبيقاتهما في الواقع الموضوعي والمهني للمجتمع، الذي حاول البعض فيه ـ لأسباب تدني الوعي وقصوره في الوصول إلى الحقائق العلمية ـ إلى عزل التربية عن الثقافة، وتحييد الوظائف التربوية وحصرها في الإطار الاجتماعي الضيق، لذلك سعت الدراسات والمباحث العلمية للعلماء والتربويين والمثقفين إلى رفع الالتباس وتحديد ماهية المفاهيم ووظائفها الأساسية في محيط الفرد، خاصة في الأدوار الأولى لمراحل النمو والإعداد والتكيف والتطبيع التي تتابعها وتلتصق بها عمليات التربية والتثقيف.

وعلى الرغم من استفحال الإشكالية العلمية القائمة بين مفاهيم التربية ومفاهيم الثقافة، ورسوخ هذه الإشكالية في مساحة واسعة من الفكر الجمعي لأغلب أفراد المجتمع، ممن انطلقوا في نظرتهم إلى الطفل من النظرة الأحادية التي تضع التربية والتعليم في المقام الأول في عمليات التنشئة، وتتجاهل الثقافة في الكثير من جوانبها في هذه العمليات؛ على الرغم من ذلك، هناك المقياس العلمي ومعاييره في تحليل الخصائص والمفاهيم وإعطاء النتائج الصحيحة، التي ميَّزت كل مفهوم وخصائصه على أساس وظيفته واتجاهاته ونتائجه. إذ شدد العلماء على فهم أساسيات المفهوم وخصائصه، فخلصوا إلى أن «التربية أهم من التعليم، وأن التعليم نمط من أنماط التربية، وللتربية أشكالها الكثيرة، وكذلك التعليم له صيغ متعددة»1. هذه الصيغ يتم اعتمادها من وعي المجتمع ومن ثقافته وآلية تطور هذه الثقافة، هذا يعني أن الثقافة أوسع وأشمل من التربية، بدليل «أن للتربية منهج هو وسيلتها هدفه مساعدة الأطفال على كسب ما يناسبهم من خبرة السابقين، التي تضم المعلومات وتطبيقاتها وما يتصل بها من مهارات، كما يساعدهم على كسب الاتجاهات والقيم والمثل العليا وأساليب التفكير وأنماط السلوك المناسبة، وهذا المنهج هو أداة المجتمع لعكس ثقافته» 2، على الأطفال في العمليات التربوية. أما الثقافة كما يذهب «رالف لينتون» فانها «عملية تنظيم للسلوك المكتسب، ونتاج هذا السلوك، ويشترك أفراد مجتمع معين في مكوناتها الجزئية وتنتقل عن طريق هؤلاء الأفراد»3.

أما الثقافة في نظر العالمة الأنثروبولوجية الشهيرة «مارغريت ميد» M.Mead، فهي «ذلك الكل المنظم المتكامل الذي تستحدثه جماعة من الناس وتنقله إلى أبنائهم، عبر المشاركة في الأعراف والتقاليد، هؤلاء الأبناء

الذيـن سـيصبحون أعضـاء في مجتمعهـم، وهـي لا تشـمل الثقافة والعلـوم والأديان والفلسـفات فقـط، بـل الجهـاز التكنولوجـي والطـرق السياسـية وحتـى العـادات اليوميـة»4. هـذا يعنـي أن الثقافـة مفهـوم عـام يشـمل جميـع مناحـي الحيـاة وطـرق العيـش فيهـا، خاصـة بعـد أن تطـورت المجتمعـات مـن الاتجـاه الصناعـي إلى الاتجـاه الثقـافي الـذي أعطـى للثقافـة معنـى واسـعًا عـلى أنهـا «الطريقـة الشـاملة للحيـاة». وقـد بـرز ذلـك الاتجـاه في «علـم الاجتـماع والأنثروبولوجيـا» اللذيـن سـادا في القـرن العشريـن، فتحـول هـذا الاعتقـاد بقيمـة الثقافـة ومعناهـا مـن الشـخصي في الإثبـات إلى العـام في التحقيـق والنظـر، وبالنتيجـة أصبـح هـذا التحـول منهجًـا فكريًـا سـار عليـه وتأثـر بـه العديـد مـن المفكريـن والمثقفـين والكتـاب، أبرزهـم الشـاعر الإنكليـزي «ت. س. إليـوت» الـذي اعتـبر الثقافـة «شـاملة عـلى جميـع المناشـط والاهتمامـات المميـزة لشـعب مـا»5. وعـلى هـذا الأسـاس فقـد أثنـى «ماثيـو أرنولـد» عـلى الثقافـة لأنهـا بحسـب قولـه «أعانتنـا عونًـا عظيـمًا في التغلـب عـلى مصاعبنـا الحاليـة، فهـي متابعـة الكـمال التـام عـن طريـق الحصـول عـلى معرفـة أحسـن القـول والفكـر في العـالم في الأمـور التـي يهمنـا معظمهـا، وتوجـه الثقافـة تيـارًا مـن التفكـير الجديـد المتحـرر ـ مـن خـلال هـذه المعرفـة ـ إلى أفكارنـا وعاداتنـا المختزنـة القديمـة التـي نمارسـها الآن بقـوة وحـزم»6.

وهـذا العـون الـذي تقدمـه الثقافـة لأفـراد المجتمـع يقـود إلى فهـم الكـمال الإنسـاني وتفحصـه، لأن الثقافـة تعنـي دراسـة الكـمال، ولكونهـا هكـذا بحسـب وصـف «أرنولـد» فهـي «تقودنـا لأن نفهـم الكـمال الإنسـاني الحقيقـي باعتبـاره كـمالًا متناسـقًا، يطـور إنسـانيتنا مـن جميـع جوانبهـا، وهـو كـمال شـامل يطـور مجتمعنـا بـأسره» 7، ويـأتي ذلـك مـن خـلال التربيـة ومـا تعنيـه في عمليـات التهذيـب العقـلي والذهنـي والجسـدي، وهـذا التهذيـب يرتبـط ارتباطًـا مبـاشرًا

بقيـم الثقافـة ووظائفهـا التـي تـدور في خصائـص الفـرد وإنسـانيته، وتنطلـق مـن ذلـك عـبر آليـة «الثقافـة العقليـة، والثقافـة الذهنيـة، والثقافـة الجسـدية، وهنـا ترتبـط الثقافـة بالصحـة العامـة التـي يدفـع الكـمال فيهـا إلى الكـمال في جوانـب أخـرى مـن الحيـاة عـبر العنايـة بالجماليـات الماديـة والمعنويـة في إنسـانيتنا وفي حياتنـا؛ بوصفهـا دوافـع مهمـة للازدهـار الصحـي للمجتمـع، فالصحـة عنـد «نيومـان» Newman هـي معيـار الجسـد، مثلـما الكـمال عنـده معيـار العقـل، الـذي يقـود إلى فهـم «الجماليـات» المتعـددة وقياسـها، ومعرفـة اتجاهاتهـا وتفاعلاتهـا في حيـاة الفـرد وثقافتـه. فالجماليـات هـذه بأشـكال متباينـة ومختلفـة حسـب وصـف «نيومـان» في تقديـره «ثمـة جـمال جسـماني وجـمال معنـوي، جـمال يتعلـق بالشـخص وجـمال يختـص بوجودنـا المعنـوي، الـذي هـو فضيلـة طبيعيـة، وكذلـك يوجـد جـمال الذهـن وكمالـه. وثمـة كـمال مثـالي في هـذه المصـادر الأوليـة المتعـددة التـي تتجـه إليهـا الحـالات الفرديـة في صعودهـا وهـي معايـير لجميـع الحـالات مهـما كانـت»8. وهـذا التنـوع يعطـي الثقافـة مسـاحةً أوسـع في تنظيـم الوظائـف التربويـة وأنمـاط التعليـم في إطارهـما الاجتماعـي ووعيهـما بأسـاليب التهذيـب الفاعلـة في تعزيـز الجـمال وقيـم الكـمال المعنـوي في شـخصية الفـرد وتطورهـا؛ إلى جانـب الفاعليـة الثقافيـة في التهذيـب، والتـي تنتقـل مـن الفـرد إلى الجماعـة لإحـداث التطـور الحضـاري للمجتمـع.

* * *

المنهج التربوي والثقافة

إن إحداث التطور الحضاري للمجتمع لا يأتي من دون أن يكون المنهج التربوي مسايرًا للنمط الثقافي ومؤثراته، ومتطبعًا بسماته، بحيث «يكون هذا المنهج مرنًا متكيفًا لما يحدث من جديد، ولما يطرأ من تغير على الحياة الاجتماعية، كما يجب أن يهتم المنهج بتنمية الاتجاهات السلمية والمرغوبة نحو التغيير، وعدم مقاومته، طالما يتفق مع تقاليد وعادات المجتمع. فإن تزويد الأطفال بالمهارات والاتجاهات السلمية أمر ضروري لكي يصبحوا عناصر تجديد في الثقافة من أجل تقدم المجتمع»9. ويتحقق ذلك كما يذهب «فؤاد سلمان قلادة» عن طريق «ربط المنهج بمشكلات الحياة، وإعطاء التلاميذ فرصة انتقاء المفضل من الثقافة وترك غير المرغوب فيها، وذلك بالتوجيه والإرشاد خاصة في المرحلة التعليمية الدنيا، وفي ضوء خصائص النمو النفسي بجميع جوانبه» 10، ليكون هناك تفاعل موضوعي بين المنهج التربوي وعناصر الثقافة لتفعيل الواقع العلمي والحضاري للمجتمع، ينطلق أساسًا من امتثال التربية بأساليبها القديمة وأساليبها الحديثة لروح التراث الثقافي واستجابته لعوامل النهوض والتجددات العصرية في إنضاج الوعي والمحفزات الإدراكية والابتكارية والتجديدية في النظرة والفكر والسلوك، وتوسيع مدياتها في المجتمع للوصول بأفراده إلى تتبع الأسس العلمية، من مؤهلات وتخصصات واستنتاجات لتفعيل المخيّلة والإدراك والخيال وإيصال مستوياتها إلى الابتكار والإبداع الذي يوضح حقيقة التربية وأبعادها في التعليم وفي التلاقح العلمي مع عناصر الثقافة العلمية بكل مستوياتها وتشعباتها؛ لأن النتائج المتوقعة في هذه العملية هي نتائج التفاعل المشترك بين التربية والثقافة، الذي تعينه إعانةً واضحةً

عـلى أداء دوره وتقويـة مهـارة القـدرات وتهذيبهـا وتناميهـا المتواصـل، مـع تنامـي الفاعليـة الثقافيـة للمجتمـع وحاجتـه العلميـة إلى التطـور.

المهـم في هـذا الأمـر هـو أن لا نخفـق في الوصـول إلى هـذه الحقيقـة مـن خـلال النظـرة الأحاديـة إلى كل مـن التربيـة والثقافـة ونعـزل أيًّـا منهـما عـن الأخـرى، كـما هـو الحـال في الكثـير مـن الحـالات التـي تعتمـد التربيـة أساسـا ومعيـارًا لبنـاء الشـخصية بمعـزل عـن الثقافـة والحاجـة إليهـا في مكونـات المنهـج التربـوي.

* * *

طبيعة التربية والتعليم في بنية الثقافة

مع أن التربية تشكل الإطار العلمي والعملي لجوهر التنشئة الاجتماعية للفرد، ومحرك فاعليتها لأداء وظائفها الاجتماعية في التطبع والتكيف والإعداد والضبط الأخلاقي والسلوكي والغرائزي والانفعالي لنظم الشخصية ودوافعها الذاتية لتعزيز وجودها وسماتها في المحيط الاجتماعي؛ إلا أنها ـ أي التربية ـ لا تتطور وتخرج من إطارها الذاتي إلى الأطر الأخرى، الأكثر فاعلية في تفعيل أهدافها وغاياتها ووظائفها في جوهر الفرد وفي جوهر المجتمع؛ ما لم تلتقِ بالثقافة وتستمد منها المقومات المضافة لمقومات بقائها وتجددها وتجاوبها مع طبيعة الحياة المتجددة.

وبما أن التربية هي التي تقود إلى التعلم فإن التعلم يقود إلى الثقافة، لذلك فإن التربية هي الأداة الاجتماعية بيد الثقافة لتجديد المجتمع وتثبيت ركائزه الحضارية، كون الثقافة تتمظهر بمظهرين أساسيين أحدهما معنوي والآخر مادي، ويظهر هذا بوضوح في شكل التكنولوجيات والمخترعات والصناعات والتقدم العلمي في العلوم المختلفة التي تقوم بالتأثير في مجمل حياة الفرد وأنماطه السلوكية وفي عاداته وقيمه الاجتماعية. وقد انطلق من هذا الفهم «رالف لينتون» R. Linton حين اعتبر الثقافة منظومة كلية تضم في إطارها وجوهرها ثلاثة مكونات هي «العموميات والخصوصات والبدائل»11.

وخلُص في وصفه لذلك بالقول: «العموميات هي العناصر ذات الطابع المشترك بين الغالبية العظمى من أفراد المجتمع، كاللغة واللباس والأكل وأساليب الحياة العامة، والأنماط الأساسية للعلاقات الاجتماعية كالطاعة

والاحـترام والقيـم والمعتقـدات؛ وهـذه العنـاصر تعمـل عـلى توحيـد النمـط الثقـافي للمجتمـع وتميـزه عـن غـيره مـن المجتمعـات، وتعمـل عـلى تقـارب اتجاهـات وأفـكار أفـراد وجماعـات ذلـك المجتمـع مـما يـؤدي إلى تضامنهـم».
أمـا «الخصوصيـات» بحسـب وصـف «رالـف لنيتون)»فهـي العنـاصر التـي تخـص فريقًـا معينًـا مـن الكبـار في مجتمـع معـين ويعرفهـا ذلـك الفريـق ويمارسـها دون غـيره مـن جماعـات المجتمـع، مثـل طـرق التفكـير والعمـل التـي تتصـل بفئـات الحرفيـين والمهنيـين، وليـس معنـى هـذا أن هـذه العنـاصر حِكـر عـلى مجموعـة خاصـة مـن النـاس، بـل يمكـن للأفـراد الانتقـال مـن فئـة إلى أخـرى، كانتقـال أبنـاء الفلاحـين مـن فلاحـة الأرض إلى مهـن أخـرى كالطـب أو التدريـس أو الصناعـة. وتعتمـد الخصوصيـات عـلى اكتسـاب المهـارات الخاصـة بالمهنـة أو الحرفـة مـما يعـود نفعهـا عـلى المجتمـع ككل. ولا يمنـع أن يكـون لـدى أفـراد المجتمـع معرفـة تلـك العنـاصر الثقافيـة كمعرفـة أي مواطـن لـدور المـدرس أو الطبيـب، دون إدراك ومعرفـة كاملـة لعنـاصر المهنـة»12. أمـا البدائـل فقـد وصفهـا «لينتـون» بأنهـا «العنـاصر الثقافيـة التـي لا تنتمـي إلى أي مـن العنـاصر السـابقة، ولا يمارسـها إلا القلـة مـن أفـراد المجتمـع في بدايـة الأمـر، وهـي طـرق تفكـير ووسـائل عمـل تمـر بمرحلـة صراع اجتماعـي بـين القبـول والرفـض، بـين الاستسـاغة وعدمهـا، وذلـك كطـرق التدريـس، وطـرق الطهـي، وطـرق الصناعـة، وطـرق اللبـاس وغيرهـا. وتنتـشر هـذه البدائـل وتندمـج في ثقافـة المجتمـع وتدخـل ضمـن عموميـات أو خصوصيـات الثقافـة حسـب قبـول واسـتخدام الأفـراد لهـا، أي أنهـا تدخـل ضمـن الخصوصيـات إذا أقبـل عليهـا واسـتخدمتها مجموعـة مـن النـاس أو فئـة معينـة، وتدخـل ضمـن العموميـات إذا أقبـل عليهـا واسـتخدمتها عامـة النـاس، وإذا مـا أعـرض عنهـا غالبيـة النـاس

فإنهـا تندثـر وتتـلاشى ويتـم نسـيانها. وتعتـبر كـثرة البدائـل بحسـب «لينتـون» دليـلًا عـلى نمـو المجتمعـات ومرونـة ثقافاتهـا13.

إن الميـل أو الاتجـاه إلى أي مـن هـذه الجوانـب في الثقافـة تحـدده طبيعـة التربيـة التـي تعـرَّض لهـا الفـرد في محيطـه الاجتماعـي، ومـا وصـل إليـه مـن مسـتوى ثقـافي في الوعـي، فالتربيـة هنـا هـي العامـل المؤثـر في الجانـب الثقـافي، كـما أن لهـذا الجانـب الثقـافي القـدرة الفاعلـة عـلى تمكـين التهذيـب مـن أداء وظائفـه الأساسـية في الفـرد للوصـول إلى العنـاصر الثقافيـة المتوافقـة مـع ميلـه وتطلعاتـه وتجـدد نظرتـه إلى الحيـاة، وبهـذا الإطـار تصبـح العلاقـة مشـتركة بـين الثقافـة والتربيـة في بنـاء الشـخصية ونمـو قدراتهـا.

* * *

أهداف التربية وتطورها

لقد اختلفت وتباينت وجهات التربية وأهدافها بين شعوب وأقوام المجتمعات الإنسانية المختلفة على اختلاف دياناتها ومعتقداتها وحضاراتها، فقد كان هدف التربية عند اليونان والرومان هدفًا دنيويًا، وعند اليهود في الصدر الأول للتاريخ كان هدفًا دينيًا 14، أما عند المسلمين فقد كان هدف التربية أكثر شمولًا، فقد كان غرضهم دينيًا ودنيويًا كما ذهب إلى ذلك المفكر «محمد الإبراشي» تأكيدًا لقوله تعالى في سورة القصص: «وابتغ في ما أتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا»، وانطلاقًا من الحديث الشريف: «اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدًا واعمل لآخرتك كأنك تموت غدًا». لذلك فقد اهتمت التربية الإسلامية بالجانب الأخلاقي الذي يعمل على تهذيب الأخلاق وشيوع مكارمها إلى جانب الاهتمام بالتربية البدنية والصحية والعقلية والوجدانية والعملية والعلمية للطفل. وقد عنى المسلمون عناية فائقة بأسس التربية الإسلامية. ولعلَّ من أهم معالم الفلسفة الإسلامية ذات التأثير على النشاط التربوي ما أشارت له العديد من الدراسات التربوية والكتابات الأدبية في التاريخ والأدب العربي والإسلامي من «أن النفس البشرية ليست خيّرة ولا شريرة بطبيعتها، ولكنها قابلة لأن تكون هذا أو ذلك، حسب ظروف البيئة التي تحيط بها، وأن المعرفة مكتسبة وليست فطرية، فينبغي على المتعلم السعي وراءها بكل الوسائل لتحصيلها من مصادرها المختلفة».

كذلك أكدت الفلسفة الإسلامية في هذا الاتجاه على «أن المعرفة تُكتسب

بالحس والعقل معًا، متعاونين في تحصيل المعرفة الدينية والدنيوية والمعرفة النظرية والعملية. وأن العالم ليس ماديًا فقط ولا روحيًا فقط، بل الإنسان روح وجسم والعلاقة وثيقة بين عالم الروح وعالم المادة، أو الفكر والمادة، وهي كذلك بين جسم الإنسان وروحه»15.

أما الأهداف الأساسية التي تسعى إليها التربية الإسلامية بحسب ما ذكره الأستاذ عبد الحميد الهاشمي، فهي عديدة ومتشعبة تعبر عن سعة أفق هذه التربية وقيمتها الكبيرة في بناء الإنسان، وأبرزها:

1- الهدف التكويني: وذلك لحياة الإنسان في المجتمع البشري فيما يتعلق بصحته وسلامة جسمه ونموه السليم.

2- الهدف العقائدي: فيما يخص الإنسان المؤمن في سلامة عقيدته وتقويتها، حتى لا تضعف أو تنحرف أو تنحل.

3- الهدف التعليمي في القاعدة: وذلك بنشر التعليم بين جميع الأطفال مجانًا، ويتم من خلال ذلك اكتشاف المواهب وتوجيهها توجيهًا علميًا لخدمة المجتمع.

4- الهدف العلمي: من خلال إيجاد فئة من ذوي المواهب والقدرات المتخصصين في مجالات الحياة المختلفة من تعليم وصحة واقتصاد وصناعة وغيرها.

5- الهدف السلوكي الخلقي: وذلك في تكوين العادات الحسنة والسلوك الحسن وتقوية الهوايات والمهارات المفيدة للطفل.

6- الهدف المهني: من خلال إتاحة الفرصة للجميع لكي يُظهر كل فرد رغباته وقدراته العلمية والمهنية، وتشجيعه على العمل المنتج.

7- الهدف الاجتماعي: عبر إعداد الفرد الصالح في علاقاته الاجتماعية، القوي في شعوره، والمتزن في دوافعه وعواطفه ونزعاته، الواسع في ثقافته.

من هنا يتضح أن التربية الإسلامية شاملة ومتزنة ومتكاملة في أهدافها، ومتزنة في مناهجها، ومتنوعة في أساليبها، وقد جاء ذلك «باعتماد هذه التربية على القرآن الكريم الذي يعتبر روح التربية الإسلامية ومنهجها الدراسي الذي تستلهم منه فلسفتها وأسلوبها في بناء الفرد»16.

* * *

النظرة الحديثة لعلم الطفل وتربيته وتثقيفه

في العصر الحديث توسَّع الاهتمام بالطفل، وتطورت النظرة إليه بشكل علمي، وتعددت المناهج والنظريات والدراسات التي اختصت بهذا المجال، تمثَّل باهتمام العديد من الفلاسفة والمفكرين والتربويين وتخصصهم بدراسة الطفل والبحث في خصائصه البايلوجية والفسيولوجية والسيكولوجية، وغيرها من القضايا التي تتصل بعوالم وحاجات هذا الكائن الغامض، فإضافة إلى ما كان سائدًا من المفاهيم والآراء والأفكار المهمة في مجال الطفل في الثقافة العربية والإسلامية وفي ثقافات المجتمعات الإنسانية الأخرى؛ بدأ الاتجاه العلمي الحديث بإدراك أهمية التحولات العلمية والثقافية والاجتماعية والتربوية في طورها الجديد، فراح يدرس الطفل أو ما يُسمّى بـ«البيدالوجيا» (علم الطفل pedalogie) القائم على الملاحظة والتجربة بشكل أعمق وأدق، بالانطلاق في هذه الدراسة من الخصائص الصغيرة إلى الخصائص الكبيرة في فهم الطفل.

وانطلقت هذه الدراسات في تأسيسها الحديث على العديد من الآراء والأفكار السابقة، بينما راحت الدراسات الأخرى تؤسس نظرياتها ومفاهيمها في ضوء فهمها للطفل في واقعه الحديث، منطلقةً من قصور بعض الدراسات والمفاهيم في بعض جوانبها، من الوصول إلى حقيقة الطفل والاستجابة لمراحل تطوره الطبيعي، فانطلقت هذه الدراسات العلمية من هذا الإطار لتجد لها صدى واسعًا في الثقافات الإنسانية المختلفة، على يد العديد من الفلاسفة والمفكرين والتربويين بمختلف توجهاتهم واتجاهاتهم الفكرية والعلمية، ولعل أبرزهم وأكثرهم اهتمامًا وجدلًا في هذا المجال

الشائك الفيلسوف والمفكر والمُربِّي الفرنسي الشهير «جان جاك روسو» (1712-1778)JEAN- JACQUE ROUSSEAU.

فقد اهتمت الثقافات الإنسانية المختلفة بآراء وأفكار روسو بعد أن أحدث ثورةً كبرى في الفكر التربوي، مثلما ذهبت الباحثة «عزيزة محمد الشيباني» وأكدت في قولها «أن روسو هو أول من نادى بحق الإنسان في التربية منذ ولادته، ونادى بأن التربية يجب أن تؤسّس على دراسة الطفل ومعرفة طباعه وميوله، ولذا يُسمّى كتابه «أميل» كتاب الحرية في تعليم الطفل، وقد عرض في هذا الكتاب لونًا من التربية غير مؤسسة على نمط المجتمع ولا على التقاليد المدرسية، ولكنها مؤسسة على معرفة حقيقة الإنسان وطبيعة الطفل. وقد خصص الجزء الأول من كتابه «أميل» لتربية الطفل من الميلاد إلى سن الخامسة. وقد نادى «روسو» بأن المُعلِّم الأول هما رجلاه ويداه وعيناه. ويرجع إليه الفضل في فكرة أن التربية هي الحياة، وأن الطفل يجب أن يكون مركزها، وأن هدفها يجب أن يكون تحقيق اكتمال الفرد في كل طور من أطوار حياته»17.

لقد ذكرت الباحثة هنا جملةً من الحقائق عن شخصية «روسو» ومكانته العلمية التي يعرضها الكثير وينطلق منها لما تمثله من قيمة تربوية وعلمية في الثقافة والتربية الحديثة، التي أصبحت مرجعًا مهمًا في الدراسات والمباحث الحديثة في «علم الطفل»، وهذا واضح ولا إشكال فيه، إلا أن الإشكال ما ذكرته الباحثة «الشيباني» حين ذكرت: «أن روسو هو أول من نادى بحق الإنسان في التربية منذ ولادته»، وقد نسيت أو فاتها أن هذه الدعوة ومفاهيمها كانت واضحة في الفكر التربوي العربي والإسلامي قبل «روسو» بقرون عديدة، وشواهد ذلك واضحة في التراث العلمي للثقافة

العربيــة والإســلامية، مــن خــلال مــا طرحــه العديــد مــن الفلاســفة والمفكريــن والعلــماء العــرب والمســلمين قديمًــا.

وقــد تجــلّى هــذا الطــرح بوضــوح وبشــكل خــاص في أفــكار «الغــزالي» (450-505 هــ) حــين دعــا وشــدد في أحــد فصــول كتابــه المهــم «إحيــاء علــوم الديــن» عــلى «وجــوب العنايــة بتربيــة الطفــل منــذ اليــوم الأول مــن حياتــه، وذلــك لأن نفســه صفحــة بيضــاء وكل مــا يُنقــش عليهــا يــترك أثــره فيهــا».

* * *

هوامش الفصل الثاني

1ـ عبد العزيز القوصي، أولادنا بين التعليم والتعلم، ص 9.

2ـ سرحان الدمرداش ومنير كامل، المناهج المعاصرة، ص 3.

3ـ أحمد علي الفنيش، أصول التربية.

4ـ توما جورج خوري، المناهج التربوية.

5ـ رايموند وليامز، الثقافة والمجتمع، ص 263.

6ـ المرجع نفسه، ص 136.

7ـ المرجع نفسه، ص 136.

8ـ نيومان، راجع.. الثقافة والمجتمع، ص 132.

9ـ معتوق محمد عبد القادر المثناني، منهج رياض الأطفال، ص 128.

10ـ فؤاد سليمان قلادة، أساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعليم الكبار.

11ـ رالف لينتون، راجع.. منهج رياض الأطفال، ص 123.

12ـ المرجع نفسه.

13ـ المرجع نفسه.

14 -محمـد الأبـراشي، التربيـة الإسـلامية، راجـع كتـاب آفـاق التربيـة الإسـلامية الحديثـة وجذورها.

15ـ معتوق محمد المتناني، مصدر سابق.

16ـ عبد الحميد الهاشمي، راجع كتاب منهج رياض الأطفال، ص 134.

17ـ راجـع كتـاب أثـر ريـاض الأطفـال عـلى التكيـف الاجتماعـي، عزيـزة محمـد الشـيباني.

18ـ فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها.

الفصل الثالث

جـدل المفاهيـم العلميـة في التربيـة والثقافـة العربيـة الإسـلامية

• ثقافتنا وثقافة الآخر

* ابن سينا والاستعدادات العقلية للمعرفة

* الغزالي والمكونات التربوية والثقافية والأخلاقية والدينية للفرد

* الماوردي ومعرفة المُعلِّمين للمتعلمين

* ابن جماعة والتنوع في الثقافة التعليمية

* ابن خلدون وملكة المعارف التربوية والثقافية

ثقافتنا وثقافة الآخر

كثيراً ما نستشهد بآراء العلماء والمفكرين والفلاسفة الغربيين، من مختلف التوجهات والمذاهب، معتمدين عليها كمعيار علمي في مجمل أبحاثنا ودراساتنا، التي تبحث في مختلف المعارف، ومنها الثقافة. إذ لا تخلو كتاباتنا في مجملها من هذه الآراء العلمية وتباين نظرياتها ومفاهيمها وما حققته من نتائج وتحليلات في هذا العلم أو ذاك، إذ بات من اللازم، بل ومن الضرورات العلمية، الاعتماد على تلك المفاهيم الغربية والاهتمام بها كأسانيد علمية تدعم أبحاثنا وكتاباتنا الجديدة، متناسين ـ عن قصد أو غير قصد ـ الإرث الحضاري الواسع والعمق الفكري الثري، الذي خلّفه لنا علماء العرب والمسلمين، والتي اهتم بها علماء الغرب أكثر من اهتمامنا بها، بعد أن وجدوا فيها رؤيةً صائبة، ودقةً في المفاهيم والطروحات التي عبرت عن المكانة العلمية المتقدمة التي ارتقى إليها العلماء والمفكرون والفلاسفة العرب والمسلمون، في نشاطهم العلمي والفكري الذي أسهم بشكل فاعل في دعم عجلة التقدم العلمي الإنساني.

ومع تقديرنا العالي لمفاهيم العلماء والمفكرين والفلاسفة الكبار في الغرب، وطروحاتهم العلمية المتقدمة في نظرياتهم الشهيرة التي شغلت اهتمام المفكرين والباحثين والدارسين في العالم منذ أن وجدت إلى يومنا هذا؛

والتـي تعتـبر المرجـع الأول لـكل المنطلقـات العلميـة التـي لا تكتسـب أهميتهـا ودقتهـا في البحـث العلمـي دون الرجـوع إليهـا، والانطـلاق مـن مفاهيمهـا، وذلـك لأهميـة هـذه النظريـات ومفاهيمهـا في الدراسـة والبحـث والاسـتنتاج والتحليـل العامـل في المجـال العلمـي.

إلا إننـا بنفـس الوقـت لا يمكـن أن نتجاهـل دور علمائنـا وإسـهاماتهم الكبـيرة في إغنـاء الثقافـة العربيـة الإسـلامية خاصـة، والثقافـة الإنسـانية عامـة، بمـا جـاءوا بـه مـن مفاهيـم وآراء غايـة في الأهميـة في مختلـف العلـوم، والتـي أعطـت ذخـيرة حيـة مـن المعـارف الزاخـرة بالأفـكار العلميـة الجـادة والآراء الصائبـة، التـي انطلقـت بالمجتمعـات العربيـة والإسـلامية مـن البـداوة إلى التحـضر، والتـي أصبحــت ســمة واضحــة مــن ســمات العــرب المســلمين في تاريخهــم الزاخــر بالنتاجـات الفكريـة والثقافيـة والعلميـة المهمـة، والتـي بلغـت مـن المكانـة العاليـة في العلـوم الإنسـانية، مـا جعلهـا تنتـشر في المجتمعـات العالميـة التـي سرعـان مـا تبنتهـا وتفاعلـت معهـا، مـا وسّـع مـن مجـالات التفاعـل الحضـاري والثقـافي والعلمـي بـين العـرب والمسـلمين والأمـم الأخـرى «أخـذًا وعطـاءً، وامتـد هـذا التفاعـل إلى أقـاصي الصـين شرقًـا، وإلى أوروبـا غربًـا وشـمالًا، غـير أن الكثـير مـن الأفـكار والآراء لم تحصـل عـلى الاهتـمام الـلازم لبلورتهـا وتنظيمهـا وتهيئتهـا لخدمـة حـاضر الأمـة ومسـتقبلها، لـذا فقـد اعتمد قـراء أبنائهـا في الوقـت الحاضر عـلى آراء نفسـية وتربويـة وثقافيـة مسـتمدة مـن النتـاج الغـربي الحديـث، ومـا دروا أن هـذا النتـاج لـه جـذوره الأساسـية في تراثنـا العـربي الإسـلامي، سـيما وأن هـذا الـتراث محفـوظ في مـا كُتـب بعـد الإسـلام، وبخاصـة مـا احتوتـه الكتـب التـي أُلِّفـت وانتـشرت في العـصر العبـاسي الأول»[1].

غـير أن هـذا الـتراث لم ينـل الدراسـة والتصنيـف كـما يجـب، فظـل متناثـرًا

هنـا وهنـاك، ونظرتنـا إليـه لا تتعـدى النظـرة التاريخيـة الافتخاريـة فحسـب، ولا يُعـد في هـذه النظـرة الضيقـة سـوى «تحفـة حضاريـة» ليـس إلا، دون أن نهتـم بقيمتـه العلميـة في واقعنـا المتواصـل.

لذلـك، نحـاول هنـا اسـتقراء بعـض هـذه المفاهيـم ومناقشـتها بإيجـاز تـام، خاصـة تلـك التـي تتعلـق بمـا نبحـث فيـه هنـا - في الجانـب الثقـافي - للوقـوف عـلى أهميـة هـذه المفاهيـم لاقترابهـا مـن الواقـع العـربي أكـثر مـن غيرهـا، بوصفهـا ابنـة هـذا الواقـع ومـن صميـم رؤيتـه الإسـلامية الجـادة مـع طروحاتهـا ومفاهيمهـا.

ولـكي لا نتوسّـع في التفاصيـل التـي قـد تبعدنـا أكـثر عـن قضيـة البحـث، سـنأخذ هنـا المفاهيـم المتعلقـة بعلـم النفـس التربـوي، كونـه أكـثر قربًـا مـن البنيـة الثقافيـة ويـدور في فلكهـا، ويشـترك معهـا في تحديـد سـمات الفـرد التربويـة والثقافيـة، فنعـرض في هـذا المجـال أبـرز المفاهيـم والآراء التـي جـاء بهـا بعـض علـماء المسـلمين مـن أمثـال «ابـن سـينا، الغـزالي، المـاوردي، ابـن جماعـة، وابـن خلـدون»، ومـدى تأثيرهـم في العلـوم الإنسـانية، ومـا ذهبـوا إليـه مـن آراء قبـل ألـف سـنة نـراه متجسـدًا الآن، وذلـك لدقـة التحليـل العلمـي والنظـرة الواقعيـة التـي انطلـق منهـا هـؤلاء العلـماء الأفـذاذ.

ابن سينا والاستعدادات العقلية للمعرفة

اشـتهر «ابـن سـينا»* بسـعة آرائـه التربويـة القيمة التـي تحدد الاسـتعدادات الفرديـة الفطريـة، والاختلافـات في تحصيـل المعـارف واسـتيعابها بـين فـرد وآخـر، حيـث يشـدد عـلى المُربِّين بضرورة الأخـذ بها حينـما يذهب إلى القـول: «ليس كل صناعـة يرومهـا الصبـي ممكنـة له، مؤاتية لما شـاكل طبعه وناسـبه، وأنـه لو كانت الآداب والصناعـات تجيـب وتتقـاد بالطلـب والمـرام دون المشـاكلة والملائمـة إذن مـا كان أحـد غافـلًا مـن الأدب، والدليـل عـلى مـا قلنـاه سـهولة بعـض الآداب على قـوم وصعوبتهـا عـلى آخريـن، ولذلـك نرى واحـدًا من النـاس تؤاتيـه البلاغة وآخر يؤاتيـه النحـو وآخـر يؤاتيه الشـعر، فإذا خرجت عـن هذه الطبقـة أو طبقة أخرى وجـدت واحـدًا يختـار علم الحسـاب، وآخر يختار علم الهندسـة وآخـر يختار علم الطـب، ولهـذه الاختيـارات وهـذه المناسـبات والمشـاكلات أسـباب غامضـة وعلـل خفيـة تـدق عـلى إفهـام البـشر وتلطـف عـلى القيـاس والنظـر لا يعلمهـا إلا اللـه جلّ ذكـره»2.

هـذا مـا خلُص إليـه ابن سـينا في تفسـيره للفـروق في القـدرات بين فـرد وآخر، وهـذه الفـروق ناتجـة عـن الاسـتعدادات الفطريـة للفـرد، وهـذا ما أكـده العلماء في العـصر الحديـث، وسـمّوها في نظرياتهم بالاسـتعدادات، وهو موضـوع مهم ركز عليـه علـم النفـس التربـوي الحديث، بالاسـتناد إلى مـا ذهب إليه ابن سـينا في هذا الاتجاه.

أمـا بالنسـبة للأسـباب الغامضـة التـي انتهـى إليهـا ابـن سـينا في تحليـل فـروق الاختبـارات فقـد أرجعهـا إلى تحكـم التوجيـه في تحديـد الاختيـار المهنـي الـذي يُعـرف اليـوم بـ»التوجيـه المهنـي»، وقـد شـدد عـلى ضرورة أن يكـون هنـاك توجيـه خـاص بذلـك، إذ «يُعـد ابـن سـينا مـن أوائـل مـن انتبـه إلى التوجيـه

المهنـي وأهميـة اعتـماده عـلى طبيعـة الصبـي ويقـول في ذلـك «ينبغـي لمـؤدب الصبـي إذ رام اختيـار الصناعـة أن يـزن أولًا: طبـع الصبـي ويسـير قريحتـه ويختـبر ذكاءه فيختـار لـه أحـد الصناعـات بحسـب ذلـك فـإذا اختـار لـه إحـدى الصناعات تعـرف عـلى قـدر ميلـه اليهـا ورغبتـه» فيهـا. إن هـذا الـرأي العميـق في التوجيـه المهنـي لم يظهـر بهـذه الصيغـة من الوضـوح إلا بعد قرون عدة وهـو الآن من أهم موضوعـات علـم النفـس الصناعـي وعلـم النفـس التربـوي وغيرهـا من فـروع علم النفـس التطبيقيـة» 3، ومـن أساسـيات معرفـة قـدرة الفـرد واسـتعداداته العقليـة لاكتسـاب المعرفة.

ومـن العمليـات المهمـة في الاسـتعدادات العقليـة التـي شـكلت جانبًـا مهمًا في آراء ومفاهيـم ابـن سـينا ما وصفها بعمليـة «الإدراك الحسي»، وهـذه العملية التي انتبـه إليهـا ابـن سـينا هـي السـائدة الآن كنظريـة مهمة مـن نظريات علـم النفس الحديـث، حيـث وصفهـا ابـن سـينا بخطـوات عديـدة أهمهـا: «1ـ الإدراك الحـسي الظاهـر، ويقصـد بـه حصـول المعرفـة عـن طريـق الحـواس الخمـس وهـي البـصر والـذوق والشـم والسـمع واللمـس، وأن المحسوسـات الخارجيـة، ويقصـد بهـا ابـن سـينا المنبهـات، تحـدث انفعـالًا في الحـواس، أي أنهـا تنبههـا، وأن هـذا الأثـر ينتقل خـلال الأعصـاب حامـلًا الآثار الحسـية إلى الدماغ، ومـن ثم يحمل الأوامـر الصادرة مـن الدمـاغ ويرجـع بهـا إلى الحـواس، وهـذا الـرأي لا غبـار عليـه ولا يختلـف فيـه مـع أحـدث الآراء التـي تبحـث في المعرفـة الحديثـة. 2ـ الإدراك الحـسي الباطنـي، وهـو عمليـة تجريـد الأشـياء الحسـية واسـتخدام التصور والخيـال، ويكـون الدماغ مركـز هـذه العمليـة وبعـد ذلـك يـأتي دور الوهـم أو الوهميـة التي يكـون مركزها الذاكـرة أو الحافظـة. 3ـ الإدراك العقـلي، ويقصـد بـه وظيفـة العقـل فيتـدرج ابـن سـينا فيهـا عـبر مسـتويات تطـور القـدرة العقلية حتى يصـل إلى العقـل المقدس أو

الحـدس، وقـد بـين ابـن سـينا تصنيفًـا لمسـتويات مختلفـة مـن الأفعـال والحركـة حسـب شـعور الفاعلـين بفعلهـم أو عـدم شـعورهم بـه»4.

وهـذه النتيجـة قـد حللها علم النفـس فانتهى إلى اعتمادها كأسـاس للبحث في المعرفـة وادراكاتهـا المختلفة في الاسـتعدادات العقلية، وخصائص كل مسـتوى منها.

لقـد ناقـش ابن سـينا مواضيـع أخرى عديدة تختـص بالجانب الثقـافي والتربوي والأخلاقـي، أثـارت اهتـمام الكثـير مـن العلـماء في العـالم، وشـكلت منطلقًـا لهـم في نظرياتهـم التـي يمكـن ـ للوصـول إلى هـذه الحقيقـة ـ مقارنتهـا بمـا قالـه ابـن سـينا. وبمـا أن هـذه المواضيـع الكثـيرة والمتشـعبة لا مجـال لحصرهـا هنـا، ولـكي لا نذهـب بعيـدًا عـن المحـور الـذي تناقشـه، نكتفـي بالإشـارة إلى ما طرحه ابن سـينا عـن العلاقـة بـين الفكـر واللغـة، والتـي أصبحـت فيـما بعـد مرتكـزًا مهـمًا للبحـث العلمـي في مجـال التربيـة وعلـم النفـس والثقافـة. وقـد دفعـت هذه العلاقـة كبار علـماء النفـس الحديـث في العـالم أمثـال: واطسـن، ثورندايـك، جـون ديـوي، بـرسي نـن، بياجيـه، فيكوتسـكي، إلى دراسـتها والاهتـمام بها، إذ يقول ابن سـينا: «بالنسـبة للنظـر في الألفـاظ فهـو أمـر تدعـو إليـه الـضرورة وليـس للمنطقي ـ مـن حيث هو منطقـي ـ شـغل أول بالألفـاظ إلا مـن حيـث المخاطبـة والمحـاورة، ولـو أمكـن أن يتعلـم المنطـق بفكـرة سـاذجة إنمـا تلحـظ فيهـا المعـاني وحدها، لـكان ذلـك كافيًا، ولـو أمكـن أن يطلـع المحـاور فيـه عـلى ما في نفسـه بحيلة أخـرى، لـكان يعني عن اللفـظ البتـة، ولكـن لمـا كانـت الضرورة تدعـو إلى اسـتعمال الألفـاظ خصوصًا ومن المتعـذر عـلى الرؤيـة أن ترتـب المعـاني مـن غـير أن تتخيل معهـا ألفاظها، بـل تكاد تكـون الرؤيـة مناجـاة مـن الإنسـان لذهنـه بألفـاظ متخيلة»5.

الغزالي والمكونات التربوية والثقافية والأخلاقية والدينية للفرد

تميّـز «الغـزالي» عـن غـيره مـن العلـماء بطـرح الآراء العلميـة الدقيقـة، التـي تبحـث في أصـول التربيـة والتعليـم وبنـاء الشـخصية، بنـاءً ثقافيًـا وأخلاقيـا ودينيًـا، وأثـر العوامـل البيئيـة والوراثيـة في ذلك، وتشـديده على أهمية الإرشـاد التربوي في تحديـد صفـات وسـمات المُعلِّـم والمتعلـم، وغـير ذلك مـن المفاهيـم العلميـة التي جـاءت غنيـة بالمعـارف التـي أصبحـت أساسًـا للعلـم الحديث.

ومقارنـة بـين غزارة هـذه المفاهيم وسـعتها العلمية في آراء الغـزالي، وبين الآراء العلميـة لعلـماء الغـرب في نظرياتهم الحديثـة، نجد أهمية السـبق العلمي في ذلك للغـزالي، حيـث التقـت الآراء الحديثـة مـع ما أكـده الغـزالي في طروحاتـه، ومنها ما ذهـب إليـه «جـون لـوك وهيـوم» مـن أصحـاب المدرسـة التجريبيـة الإنكليزيـة في علـم النفـس، بتأكيدهـا عـلى حقيقـة الإدراك بأنـه «ليـس في الفكـر شيء قبـل أن تأتيـه الحـواس بالخـبرات». وكان هـذا مـا طرحـه الغـزالي مـن قبـل حـين ذهـب في قولـه إلى أن: «الصبـي أمانـة عنـد والديـه، وقلبـه الطاهـر جوهرة نفسـية سـاذجة، خاليـة مـن كل نقـس وصـورة، وهـو قابـل لـكل مـا يُنقـش عليـه»6. وقـد اسـتند الغـزالي في رأيـه هـذا إلى الحديـث الشريـف: «كل مولـود يولـد عـلى الفطـرة، وإنما أبـواه يهوّدانـه أو ينصّرانـه أو يمّجسـانه».

لذلـك فقـد شـدّد الغـزالي عـلى غـرس القيـم العاليـة في نفـس الطفـل، وضرورة أن تنطلـق هـذه القيـم من المفاهيم التربويـة والأخلاقية والدينية المتوافقـة مـع قـدرات الطفـل ومسـتوى وعيـه وفهمـه وحاجاتـه الثقافية

للتعلـم والتنميـة، ومـن هذا المنطلـق فقد أكد الغـزالي على ضرورة مراعـاة الفروق الفرديـة بـين مسـتوى ومسـتوى آخـر أثنـاء تعليـم الأطفـال وتثقيفهـم حـين قـال: «وكـما أن الطبيـب لـو عالـج جميع المرضي بعـلاج واحد لقتل أكثرهـم، كذلك المُربِّي لـو أشـار عـلى المريديـن بنمـط واحـد مـن الرياضـة أهلكهم وأمـات قلوبهـم، وإنّما ينبغـي أن ينظـر في مـرض المريـد، وفي حالـة سـنه ومزاجـه ومـا تحتمله نفسـه من الرياضـة ويبنـي على ذلـك رياضته»7.

ومـن هنـا يتحتـم على المُربِّي النظـر بعين الاعتبـار لهذا التفاوت في المسـتويات، وهـذه الفـروق الحاصلـة في القـدرات بـين طفل وآخر، لـكي تصل المؤثـرات التربوية والثقافيـة إلى هدفهـا وتنجح بالتأثـير في المتلقي.

وتـأتي هـذه الفـروق في القـدرات كـما يحللهـا الغـزالي ويُرجعهـا إلى أسـباب عديـدة منهـا ما هو بسـبب البيئة، ومنهـا نتيجة لأسـباب الأسرة وطبيعتها، وبعضها بسـبب الفطـرة أو الغريـزة، كـما يذهـب الغـزالي بذلـك إلى القـول: «وكيـف ينكـر تفـاوت الغريـزة، ولولاهـا لمـا اختلفت الناس في فهـم العلوم، ولما انقسـموا إلى بليد لا يفهـم بالتفهيـم، إلا بعـد تعـب طويـل مـن المعلـم، وإلى ذكي يفهـم بـأدنى رمـز وإشـارة، إلى كامـل تنبعـث مـن نفسـه حقائـق الأمـور بـدون التعليم»8.

وفي جانـب آخـر يدعـو الغـزالي إلى أهميـة اقـتران النظريـة بالتجربـة، والعلـم بالعمـل، والعمـل بالعلـم، حـين يوّجـه كلامـه إلى الطفـل ويخاطبـه بقولـه: «أيهـا الولـد، العلـم بـلا عمـل جنـون، والعمـل بغـير علـم لا يكـون»9.

ويضـع لذلـك قاعـدةً علميـة رصينـة تضمـن نجـاح العمليـة التعليميـة وقيـاس مهـارة المُعلِّـم وقـدرة المتعلـم عـلى الاسـتيعاب، وذلـك باتبـاع أسـاليب التعليـم المناسـبة والمـادة العلميـة المتوافقـة مـع مكونـات الطفـل المتعلـم وقدراتـه عـلى

الاستيعاب والتعلم، إذ قال في ذلك يخاطب المعلم: «على المرشد أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه، فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله»، اقتداءً في ذلك بسيد البشر النبي محمد (ص) إذ قال: «نحن معاشر الأنبياء أُمرنا أن ننزل الناس منازلهم، ونكلمهم على قدر عقولهم»10.

وهذه القاعدة العلمية هي الصائبة في جعل التعليم يبلغ أهدافه ويحقق النتيجة المرجوة، في وظيفة المرشد المُعلِّم وسعيه، وفي عقل الطفل المتعلم وسعة استيعابه، وإن عدم تطبيق هذه القاعدة في المدارس، كما يذهب الأستاذ جمال حسين الألوسي «يشكل خطرًا كبيرًا يتحمل نتائجه كل من المتعلم والمعلم والمجتمع، لأن المادة السهلة يواجهها المتعلم بالاستهتار أو الملل، لأنها لا تشكل موقفًا يستحق التحدي، ولا يحتوي على جديد يحتاج إلى تعلم، أما المادة الصعبة فإنها تبعث في نفس المتعلم روح اليأس أو عدم الثقة بالنفس، أما بالنسبة للمعلم فإن عدم تطبيق هذه القاعدة تحمِّله جهودًا مضنية دون أن يحقق المستوى المناسب لها، ولذلك فإن المجتمع يتحمل ضياعًا في آماله، واضطرابًا في خططه الحاضرة والمستقبلية»11.

ومثلما ذهب ابن سينا إلى أهمية الإرشاد التربوي في نجاح العملية التربوية، وهو الموضوع الأساسي الذي ترتكز عليه التربية الحديثة في خططها، كذلك ذهب الغزالي بالتشديد على هذا الجانب في آراء كثيرة لا مجال لإيرادها هنا، ونكتفي بالقول: إن أفكار الغزالي وما طرحه من آراء كثيرة حول شروط القدوة الحسنة في المجال التربوي، وانعكاساتها على الجانب الثقافي والأخلاقي والديني لشخصية الفرد، واسعة وغزيرة، لذلك لا يمكن حصرها في مجال ضيق، إلا أنها تبقى تشكل ثراءً فكريًا وعلميًا للثقافة العربية الإسلامية.

الماوردي ومعرفة المُعلِّمين للمتعلمين

في كتابه المعروف «أدب الدنيا والدين» الذي يضم آراءً قيمة ومتنوعة في التربية وعلم النفس، يركّز «الماوردي»* على أهمية الإرشاد التربوي، الذي اهتمت به وشددت عليه عملية التربية بكل مراحلها القديمة والحديثة، ومن خلاله يطرح الماوردي مفاهيمه الخاصة بهذا الجانب، وما يخص اكتساب الإنسان للمعارف المختلفة، اعتمادًا بشكل أساسي على الجانب الفطري والجانب المكتسب، والعلاقة الجدلية الترابطية بينهما، لتشكّل فعل المعرفة كما يذهب إلى ذلك «الماوردي» بتأكيده: «إن الفعل المكتسب لا ينفك عن العقل الغريزي، لأنه نتيجة منه»12.

وفي جانب آخر يقول الماوردي: «لكل تربة غرس، ولكل بناء أس» 13، مشيراً بذلك إلى أهمية الأساس في بناء كل شيء، وإذا صلح الأساس صلح البناء، ومن هنا شدد الماوردي على أهمية الأساس في نجاح العملية التعليمية، والأساس هنا هو المرشد لقدرات الطفل وتوجيهه وتعليمه حسب هذه القدرات، وهو بذلك يستشهد بحديث الرسول (ص): «لا تمنعوا العلم أهله فتظلموا، ولا تضعوه في غير أهله فتأثموا».

كذلك قد نبّه الماوردي المُعلِّمين والمتعلمين إلى أهمية معرفة المداخل الأساسية في العلوم وطلبها، حسب المقدرة وحسب المستوى والتدرج في طلب هذه العلوم، حيث قال: «إن للعلوم أوائل تؤدي إلى أواخرها، ومداخلها تمضي إلى حقائقها، فليبتدئ طالب العلم بأوائلها لينتهي إلى أواخرها، وبمداخلها ليفضي إلى حقائقها، ولا يطلب الآخر قبل الأول، ولا الحقيقة قبل المدخل، فلا يدرك الآخر، ولا يعرف الحقيقة»14.

أمـا فيـما يخـص لغة التعليـم ومعوقاته، فقد أشـار المـاوردي في موضع آخر إلى أهميـة فهـم العمليـة التعليمية وتأثيرهـا، والمعوقات التي تحـول دون فهم المتعلم واسـتيعابه المـادة التعليميـة وضرورة تشـخيص أسـباب عـدم الفهـم بشـكل سريع، ومنهـا عـلى وجـه الدقـة دور اللغـة في التوصيل وتوضيـح المعـاني، إذ أن للغة الدور الكبـير في إحـداث التأثـير وحصـول المعرفـة، حيـث أشـار المـاوردي إلى ذلـك بقوله: «إن المتعلـم إذا لم يفهـم معـاني مـا سـمع كشـف عـن السـبب المانـع منهـا ليعلـم العلـة في تعـذر فهمهـا، فإنـه بمعرفة أسـباب الأشـياء وعللهـا يصل إلى تلافي ما شـذّ، وصـلاح مـا فسـد، وليـس يخلـو السـبب المانـع مـن ذلـك مـن ثلاثـة أقسـام: إما أن يكـون لعلّـة في الـكلام المترجـم عنهـا، وإما أن يكـون لعلّة في المعنى المسـتودع فيها، وإمـا أن يكـون لعلّـة في السـامع المسـتخرج، فـإن كان السـبب المانـع فهمهـا لعلّـة في الـكلام المترجـم عنهـا، لم يخـل ذلـك مـن ثلاث أحـوال: أحدهـا أن يكـون لتقصير اللفـظ عـن المعنـى، فيصـير اللفـظ عـن ذلـك المعنـى سـببًا مانعًـا مـن فهـم ذلـك المعنـى، وهـذا يكـون من أحـد وجهين: إما من حـصر المتكلم وعيـه «يعني صعوبة الـكلام»، وإمـا مـن بلادتـه وقلة فهمـه، والحال الثانيـة: أن يكون لزيـادة اللفظ عن المعنـى، فتصـير الزيـادة مانعـة عـن فهـم المقصـود منـه، وهذا قـد يكون مـن أحد وجهـين: إمـا مـن هـذر المتكلـم وإكثـاره، وإمـا لسـوء ظنـه بفهـم سـامعه، والحال الثالثـة: أن يكـون لمواضعـه* يقصدهـا المتكلـم بكلامـه، فـإذا لم يعرفهـا السـامع لم يفهـم معانيها»15.

إن هـذا الاسـتنتاج الـذي توصـل إليه المـاوردي يُعد من المشـكلات الكبيرة في عمليـة التعليـم، والتـي تـم التركيـز عليهـا في أغلـب المناهـج، وهـي تُدرس الآن في العـصر الحديـث باسـم «معوقـات الإدراك» في التربيـة والتعليـم. وقد أخـذ العلـماء في مناهجهـم التعليميـة الحديثـة بمـا ذهـب إليـه المـاوردي في

تعليـل الأسـباب التـي تؤدي إلى إعاقـة الإدراك والتعليم، إذ أن المـاوردي قد «أصاب الحقيقـة عندمـا ربـط التفكـير والإدراك باللغة، لأن اللغـة أداة المعرفة وعليه فكلما كانـت اللغـة التـي تعرض فيها المادة سـهلة وواضحـة ومعبرة عن الحقيقـة العلمية المعروضـة كلما كان فهـم المتعلم أسرع وأدق»16.

فاللغـة لهـا الأثـر الكبـير والرئيـسي في الفهـم والاسـتيعاب والوصـول إلى مبتغى المعنـى ودلالتـه، وعـبر اللغـة يتـم التوصـل بـين المفاهيـم والمدلـولات وفـك الرموز والإشـارات التـي تعـبر عنهـا مفـردات اللغـة، وهـذا مـا أراد تأكيـده المـاوردي في اهتمامـه باللغـة في إيصـال المعنـى وإتمـام عمليـة التعليـم الناجحـة.

ابن جماعة والتنوّع في الثقافة التعليمية

يُعد العالم الجليل «ابن جماعة»* من المُربِّين الكبار الذين بقيت آثارهم خالدة في الثقافة العربية الإسلامية، حيث تنوع هذا العالم، والمُربِّي، والفيلسوف، والقاضي، بتعدد اتجاهاته العلمية في العملية التربوية، وشدد على ضرورة التنوع في تلقي التعليم والنشاط الثقافي، لكي يتواصل المتعلم مع محفزات التعليم وخصائص العلوم بذهنية قوية ودرجة عالية من الاستيعاب والتقبل النفسي للمادة العلمية في التعليم.

كذلك شدد ابن جماعة على أهمية المنافسة بين المتعلمين، كونها تشكل حافزًا يدفع نحو التعلم، كما يؤكد بقوله: «يطالب الطلبة في بعض الأوقات بإعادة المحفوظات، وتمحيص ضبطهم لما قدم لهم من القواعد المهمة والمسائل الغريبة، ويختبرهم بمسائل تُبنى على أصل قرره، أو دليل ذكره، فمن رآه، مصيبًا في الجواب ولم يخف عليه شدة الإعجاب شكره، وأثنى عليه بين أصحابه ليبعثه وإياهم على الاجتهاد في طلب الازدياد»17.

والمنافسة هنا كما يراها ابن جماعة، تأتي مناسبة ومعتدلة، بعيدًا عن الشدة والبغضاء، ولا بُدَّ من التعامل معها بروح علمية تضع كل قدرة ومستوى في مكانه الصحيح، وتميِّز بين ذوي القدرات العالية، فيقول في ذلك: «لا يليق بأهل العلم تعاطي المنافسة - ويقصد بها هنا في حالتها المتطرفة - والشحناء، لأنها سبب العداوة والبغضاء، بل يجب أن يكون الاجتماع بقصدها خالصًا لله»18.

وفي مجال آخر شدد ابن جماعة على ضرورة اعتماد النشاط الذاتي في التعلم، من خلال الاعتماد على سائر العلوم والمعارف في الدروس المختلفة،

وأن لا يختصر التعلم على درس دون آخر، فالنشاط الذاتي للمتعلم لا بُدَّ أن يشمل تلقي مختلف المعارف في دروس متنوعة، حيث يقول: «على المتعلم أن لا يقتصر في الحلقة على سماع درسه فقط إذا أمكنه، فإن ذلك علامة قصور الهمة، وعدم الفلاح، وبطء التنبه، بل يعتني سائر الدروس المشروحة ضبطًا وتعليقًا، ويشارك أصحابها، حتى كأن كل درس منها له»19.

ومن المساءل المهمة التي ركز عليها ابن جماعة في آرائه، مسألة التشتت الذهني وعدم تركيز المتعلم على المادة التعليمية، ما يجعل إدراكه ضعيفًا ومشتتًا كما يذهب إلى ذلك بقوله: «إن الفكرة إذا توزعت قصرت عن درك الحقائق، وغوص الدقائق، وما جعل الله لرجل من قلبين في جوفه، ولذلك يُقال: العلم لا يعطيك بعضه حتى تعطيه كلك»20.

كذلك ركز ابن جماعة على أهمية تنظيم وقت المتعلم بين الدراسة والراحة، لكي يأتي إلى الدرس بنشاط وصفاء ذهني يمكنه من التركيز والاستيعاب بدرجة عالية، بعيدًا عن التعب والملل، فيقول: «فلا بأس على المتعلم أن يريح نفسه وقلبه وذهنه وبصره إذًا كل شيء في ذلك مطلوب»21.

إن كل هذه الآراء وغيرها الكثير الذي لا مجال لحصره هنا، مما جاء به ابن جماعة، جعله في طليعة العلماء الذين استحقت أفكارهم المتنوعة أن تكون محط اهتمام ودراسة العلم الغربي الحديث في مجال التربية والتعليم والتثقيف.

ابن خلدون وملكة المعارف التربوية والثقافية

يـأتي العلامـة البـارع «ابن خلدون»* ليشـكل علامـة مضيئة في الثقافـة العربية الإسـلامية، لما قدمـه مـن آراء وأفـكار ومفاهيـم متنوعـة في التربيـة وعلـم النفـس وطرائـق التدريـس، وعلـم الاجتـماع وغيرهـا مـن العلـوم والمعـارف، حتـى عُـدّ موسـوعة كبـيرة لهـذه المعـارف في عـصره. وقـد أُعتـبر المؤسـس الحقيقـي لعلـم الاجتـماع بشـهادة أبـرز المختصـين في هـذا العلم مـن الأوربيين، بعـد أن وضع أهم أفـكاره وآرائـه في هـذا المجـال في كتابـه «علـم العمـران».

لقـد درس ابـن خلـدون أهـم الخصائـص والقـدرات لـدى الفـرد، ومنهـا تطـور العقـل، وركـز في هـذا الجانـب عـلى أهمية الحيـاة الاجتماعيـة للطفـل، ودور هذا الجانـب في تطـور نمـوه العقـلي، فيؤكـد عـلى ذلـك في قولـه: «إن النفـس الناطقـة للإنسـان إنمـا توجـد فيـه بالقـوة، وإن خروجها مـن القوة إلى الفعل إنمـا هو بتحدد العلـوم والإدراكات عـن المحسوسـات أولًا ثـم مـا يكتسـب بعدهـا بالقـوة النظرية إلى أن يصـير إدراكًا بالفعـل وعقـلًا محضًـا فتكـون ذاتًـا روحانيـة ويسـتكمل حينئذ وجودهـا، فوجـب لذلـك أن يكـون كل نـوع من العلـم والنظر يفيدها عقـلًا فريدًا، والصنائـع أبـدًا يحصـل عنهـا وعـن ملكتهـا قانـون علمي مسـتفاد من تلـك الملكة، فلهـذا كانـت الحنكـة في التجربـة تفيـد عقـلًا والحضـارة الكاملـة تفيـد عقـلًا لأنها مجتمعـة مـن صنائع في شـأن تدبـير المنزل ومعـاشرة أبناء الجنـس وتحصيل الآداب في مخالطتهـم ثـم القيـام بأمـور الدين، واعتبـار آدابها وشرائطها وهـذه كلها قوانين تنتظـم علومًـا فيحصـل منها زيـادة عقل»22.

ويعتبر ابن خلدون الكتابة من بين الصنائع ومن أهمها كما يذهب بذلك إلى اعتبار الكتابة أكثر إفادة للعقل لأنها كما يقول «تشتمل على العلوم والأنظار بخلاف الصنائع، وبيانه أن في الكتابة انتقالًا من الحروف الخطية إلى الكلمات اللفظية في الخيال، ومن الكلمات اللفظية في الخيال إلى المعاني التي في النفس ذلك دائمًا فيحصل لها ملكة الانتقال من الأدلة إلى المدلولات، وهو معنى النظر العقلي الذي يكسب العلوم المجهولة فيكسب بذلك ملكة من التعقل تكون زيادة عقل ويحصل به قوة فطنة وكيس في الأمور لما تعوده من ذلك الانتقال»23.

ويحذّر ابن خلدون المُعلِّمين من استخدام الشدة مع المتعلمين لأنها تأتي بالضرر، كما يذهب بذلك في قوله: «إن إرهاف الحد بالتعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيّق عن النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفًا من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلّمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقًا وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن وهي الحمية والمدافعة عن نفسهُ ومنزله، وصار عيالًا على غيره في ذلك بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل» 24، انقبضت نفسه عن غايتها ومدى إنسانيتها فارتكس وعاد في أسفل السافلين، ووقع في الانحراف.

ويذهب ابن خلدون في حصول ملكات المعارف والثقافة والعلوم من جهات متعددة، منها بالتعلم ومنها بالاكتساب، وذلك لأن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علمًا

وتعليمًا وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينًا بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكامًا وأقوى رسوخًا كما يصفها ابن خلدون. ويعتبر لقاء مشايخ العلم وتعدد اتجاهاتهم العلمية من شأنه أن يقوي ملكات التعلم والمعرفة ويزيد من ثقافة المتعلم كما يقول: «على قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها والاصطلاحات أيضًا في تعليم العلوم مخلطة على المتعلم حتى لقد يظن كثير منهم أنها جزء من العلم، فلقاء أهل العلوم وتعدد المشايخ يفيده تمييز الاصطلاحات بما يراه من اختلاف طرقهم فيها فيجرد العلم عنها ويعلم أنها أنحاء تعليم وطرق توصل وتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في المكان وتصحيح معارفه وتميزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين وكثرتهما من المشيخة عند تعددهم وتنوعهم»25.

ويضع ابن خلدون الطرق الصائبة في تعليم المتعلم وزيادة معارفه بالعلوم المتعددة، على أن تأتي مرحلة مرحلة، وعلى قدر عقله وفهمه، كما يقول: «اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدًا إذا كان على التدريج شيئًا فشيًا، وقليلًا قليلًا، يلقي عليه أولًا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته ثم يرجع به وقد شدّ فلا يترك

عويصًا ولا مهمًا ولا مغلقًا إلاّ وضّحه وفتح له مقفله فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته هذا وجه التعليم المفيد»26.

وقد لاحظنا في ما ذهب إليه ابن خلدون أن التعليم الناجح هنا حصل في ثلاث تكرارات وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه. ويذكر ابن خلدون في هذا الاتجاه طرق التعليم الخاطئة، ويشير إلى أن «كثيرًا من المُعلِّمين يجهلون طرق التعليم وإفاداته ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها ويحسبون ذلك مرانًا على التعليم وصوابًا فيه ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله، ويخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها وقبل أن يستعد لفهمها»27.

إن هذه الآراء القيمة التي جاء بها ابن خلدون، وغيرها الكثير من آرائه العلمية المهمة في مسائل العلوم المختلفة والمعارف المتعددة، لهي من الدلائل العلمية الأساسية التي تؤكد على أهمية القدر والقدرة العلمية لهذا العالم الجليل وإسهاماته الكبيرة مع من أسهم بعلمه وفكره من العلماء العرب والمسلمين الذين عرضنا لهم هنا، وغيرهم من عباقرة الفكر العربي الإسلامي الذين أغنوا الثقافة العربية الإسلامية خاصة، والثقافة الإنسانية عامة، بعد أن تُرجمت أعمالهم إلى اللغات الحية وأصبحت مرتكزات مهمة في النظريات العلمية الحديثة لعلماء الغرب، والتي شكلت منطلقًا مهمًا في الثقافة الإنسانية على مدى التاريخ.

هوامش الفصل الثالث

1ـ جمال حسين الألوسي، علم النفس العام، ص 53.

* هـو الشـيخ أبـو عـلى الحسـين بـن عبد الله بـن على بن سـينا، وكلمة الشـيخ تعنـي الأسـتاذ، وقـد لُقـب بالرئيس لأنه اشـتغل بالسياسـة وشـغل منصـب الوزارة. وقـد وُلـد في قريـة تدعـى «خرميـتن» بفارس، وقـد اختلف الـرواة في تاريـخ ميلاده بـين سـنتي «363 هــ ـ 375 هــ» وكانـت وفاتـه سـنة «428 هـ»، وقـد كانت بداية تعليمـه في بيـت والـده ثـم انتقـل إلى بخـاري التـي كانـت مـن المراكـز العلميـة الإسـلامية في ذلـك الوقـت، ثـم انتقل إلى مصدر ثقافته خراسـان إذ اسـتدعاه أميرها لمعالجتـه وبذلـك فقـد أتيحـت له فرصة الانتفـاع من مكتبته الشـهيرة، وهناك ألف الكثـير مـن الكتـب المهمـة في مختلـف العلـوم منهـا في الفلسـفة والمنطـق والطب والتصـوف والسياسـة، وقـد ترجـم كتابـه في الطـب الموسـوم «القانـون» إلى اللغـة اللاتينيـة في القـرن الخامـس عـشر الميـلادي، وأصبـح في أوروبا من المصادر الرئيسـة حتـى ظهـور الحركـة العلميـة. ولابـن سـينا مجموعـة مـن الرسـائل منهـا «رسـالة السياسـة» التـي تضـم الكثـير مـن الآراء والمفاهيـم التربوية القيمة، وقد سـعى ابن سـينا دائمًـا في البحـث في طبيعـة النفـس وتطورهـا وأسـاس مدركاتهـا العقلية.

2ـ محمد ناصر، الفكر التربوي العربي الإسلامي، ص 268.

3ـ جمال حسين الألوسي، علم النفس العام، ص 57.

4ـ نفس المصدر، ص 58.

5ـ محمد ناصر، الفكر التربوي العربي الإسلامي، ص 249.

*هـو محمـد بـن أحمـد الغـزالي، كُنِّـى بـأبي حامـد نسـبة إلى اسـم ابنـه حامـد الـذي تـوفي صغـيرًا، ولقـب بالغـزالي نسـبة إلى مهنـة أبيـه وهـي غزل الصـوف. ولد في مدينـة طـوس سـنة «450هــ ـ 1059م»، تـوفي والـده وكان هو وأخـوه في مرحلة الطفولـة، فـأوصى بهـما صديقـه فقـام بواجبه عـلى قدر حالـه، ثم نصحهـما بالعلم ليكـون مصـدر رزقهـما، فأخـذا بنصيحته. وقد تنقل الغـزالي طلبًا للعلـم بين أمهات المـدن الإسـلامية التي اشـتهرت في العلـم آنذاك (نيسـابور وبغداد والشـام والقدس ومكـة المكرمـة)، وألـف مـا يزيد على سـبعين مؤلفًـا، أشـهرها كتابه الشـهير «إحياء علـوم الديـن» الـذي يضـم آراءه التربويـة والنفسـية، ومـن كتبـه أيضًا «رسـالة أيها الولـد» و«ميـزان العمـل» و«فاتحـة العلـوم»، ولـه آراء أخـرى في الفقـه والجـدل والمناظـرة ومناقشـة الفلاسـفة والدفـاع عـن الدين. تـوفي عام «505 هــ ـ 1000م».

6ـ الغزالي، إحياء علوم الدين.

7ـ مصطفي أمين، تاريخ التربية، ص 183.

8ـ محمد ناصر، الفكر التربوي العربي الإسلامي.

9ـ الغزالي، أيها الولد، ص 30.

10ـ عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ.

11ـ جمال حسين الألوسي، علم النفس العام، ص 59.

* هـو أبـو الحسـن علي بـن محمد بن حبيـب الماوردي البصري، علـم من أعلام الفكـر العـربي الإسـلامي وأديـب ناضـج الفكـر. أدرك المواقـف التربويـة والنفسـية وقـال فيهـا أقـوالًا سـبق فيهـا الأوربيين الذيـن جاءوا مـن بعده بمئات السـنين. وقد امتـدت حياتـه بـين سـنتي «364ـ 450هـ» وكان مـن العلماء البارعـين الذين تمكنوا مـن اسـتيعاب الثقافات الإنسـانية المختلفـة. وقد تولى القضاء في بلـدان كثيرة وكان عـادلًا ومنصفًـا ومتمسـكًا بالحـق، لا يلين لحاكـم أو متنفذ. وقد كتـب وألف الكثير مـن الكتـب التـي لم يبـق منهـا إلا القليـل الـذي لا يتجـاوز عـدده اثنى عـشر كتابًا في مختلـف الشـؤون الدينية والسياسـية والاجتماعيـة والتربوية واللغويـة والأدبية، ومـن أشـهرها كتابه «أدب الدنيـا والدين».

12- الماوردي، أدب الدنيا والدين، ص 14.

13- نفس المصدر، ص 14.

14ـ نفس المصدر، ص 29.

* «المواضعة» هي العرف الخاص بعلم أو فن.

15- نفس المصدر، ص 44.

16- جمال حسين الألوسي، مصدر سابق، ص

* هـو قـاضي القضـاة شـيخ الإسـلام بـدر الديـن محمـد ابـن إبراهيم بن سـعد اللـه ابـن جماعـة الكنـاني، ولد بحماة سـنة «639 هـ» وتوفي بمصر سـنة «733 هـ». مـارس التعليـم فـترة طويلـة في دمشـق والقـدس ومصر، كـما تولى القضـاء بالقدس ومـصر، وألـف عـشرات الكتب المهمـة في التربية والشريعة وتفسـير القـرآن الكريم، وفي الأدب وغيرهـا مـن المواضيـع الكثـيرة التي خـاض فيها قـولًا وتأليفًا.

17- ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم، ص 54.

18- المصدر نفسه، ص 40.

19- المصدر نفسه، ص 142.

20- ابن جماعة، تذكرة السامة والمتكلم، ص 70.

21- المصدر نفسه، ص 74.

* هو عبد الرحمن بن محمد، كُنَّى بأبي زيد لأن ولده الأكبر حسب ما هو متبع عند العرب اسمه زيد، ولُقب بولي الدين بعد أن تولى منصب القضاء في مصر. وقد أُشتهر بابن خلدون نسبة إلى جده التاسع. ولد في تونس سنة «732 هـ ـ 1332م» وتوفي في القاهرة سنة «808 هـ ـ 1406م». وقد تسلم خلال حياته أعلى مناصب الحكم فصار وزيرًا وسفيرًا وقاضيًا وأقصى منها، وتعرض إلى محن ونكبات كثيرة فقد خلالها مناصبه وأمواله وعياله، ومن أهم كتبه «مقدمة ابن خلدون» الذي يجمع فيه أهم آرائه في التربية وعلم النفس.

22- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص 428.

23- المصدر نفسه، ص 429.

24- المصدر نفسه، ص 540.

25- المصدر نفسه، ص 541.

26- المصدر نفسه، ص 533.

27- المصدر نفسه، ص 533.

الفصل الرابع

التوجّهات الثقافية الخاصة بالطفل

- بداية اتصال الطفل بالثقافة
- مفهوم ثقافة الأطفال
- مصادر ثقافة الأطفال
- الوحدة الموضوعية والمصدرية للتلقي الثقافي
- الطفل بين التوجيه الأسري والتوجيه التلفزيوني

بداية اتصال الطفل بالثقافة

يبـدأ الطفـل عـبر سـنوات عمـره المختلفـة اتصالـه بالثقافـة وإدراك بعـض معانيهـا والوقـوف عـلى بعـض أشـكالها بشـكل تدريجـي، عـبر محصلاتهـا المتوفـرة لـه بجانبيهـا المعنـوي والمـادي، مـما هـو سـائد في منـاخ الأسرة، ومحيطهـا القريـب في بـادئ الأمـر، إذ انـه في بدايـة تكـوّن قدراتـه وحواسـه، يتنبـه إلى العنـاصر السـائدة مـن ثقافـة المجتمـع، عفويًـا، فتبـدأ هـذه العنـاصر تتشـكل في ذاتـه تدريجيًـا، مثلـما يبـدأ بتحصيـل الثقافـة واكتسـابها بشـكل تدريجـي أيضًـا، فالثقافـة السـائدة في المجتمـع وأسرتـه جـزء مـن هـذا المجتمـع، هـي التـي سـتؤثر فيـه وتنتقـل إليـه وينشـأ وفقهـا، قبـل أن يعـي خصائـص ثقافتـه الخاصـة، وتميـز عناصرهـا عـن ثقافـة المجتمـع.

ومثلـما تعرضنـا في الفصـل السـابق إلى خصائـص مرحلـة الطفولـة، فـإن الأطفـال بطبيعتهـم لهـم قـدرات وتصرفـات ومعايـير وأسـاليب تعبيريـة وعـادات ومفـردات لغويـة واتجاهـات وانفعـالات وقيـم، ومواقـف تختلـف عـن غيرهـم في المجتمـع الواحـد. وهـذه الخصائـص هـي التـي تحتـم أن يكـون هنـاك عـالم خاص لهـم داخـل عـالم الكبـار، وعالمهـم الخـاص يتطلـب أن يتوفـر لـه وسـائل إشـباع لحاجاتهـم الخاصـة، وطـرق تعامـل وتجـاوب تسـتجيب لقدراتهـم ومتطلبـات حياتهـم.

وهـذا يعنـي أن عالمهـم الخـاص هـذا يتطلـب أن تكـون لـه ثقافتـه الخاصـة التـي تتميـز عـن الثقافـة العامـة في المجتمـع، بـكل مـا لهـذه الثقافـة الخاصـة مـن معـانٍ ووسـائل وخصائـص تسـتجيب لخصائـص الطفولـة، وتنطلـق منهـا.

مـن هنـا تـأتي سـمات «ثقافـة الأطفـال» وخصوصيتهـا التـي تمنحهـا التخصـص بخطابهـا الثقـافي، وبوسـائلها وأدواتهـا التـي تسـعي مـن خلالهـا وعبرهـا السـير بوظائفهـا نحـو تحقيـق اسـتقلاليتها داخـل المجتمـع.

وبمـا أن العلـم قـد درس مرحلـة الطفولـة دراسـة عميقـة، ومـن مناهـج واتجاهـات مختلفـة انتهـت إلى الكشـف عـن أوجـه الاختـلاف والتمايـز بـين طـور وطـور آخـر مـن أطـوار النمـو المتصلـة في مرحلـة الطفولـة، وجـاء هـذا الكشـف تبعًـا لخصائـص كل طـور ومـا يتميـز بـه مـن نشـاط حـركي ولغـوي وانفعـالي، واختـلاف في أنمـاط السـلوك والتـصرف والميـول والقـدرات العقليـة والنفسـية والجسـمية، وكل ذلـك قـد دعـا إلى دراسـة مرحلـة الطفولـة، حسـب مقتضيـات حاجياتهـا المختلفـة، بأطوارهـا المتعاقبـة، طـورًا بعـد طـور، فكانـت النتيجـة التـي توصـل إليهـا العلـم والعلـماء هـي اعتبـار مرحلـة الطفولـة مراحـل متعـددة، فتـم تقسـيمها إلى:

1. مرحلة الميلاد.
2. مرحلة الطفولة المبكرة.
3. مرحلة الطفولة المتوسطة.
4. مرحلة الطفولة المتأخرة.

وأمـام هـذا التقسـيم، أصبـح مـن الـضروري أن تكـون لـكل مرحلـة ثقافـة خاصـة بهـا، تنسـجم مـع متطلبـات هـذه المرحلـة وتسـتجيب لهـا في كل وسـائلها وأدواتهـا، فـكل واحـدة مـن هـذه الثقافـات الفرعيـة المصغـرة تختـص بطـور،

ولا تتوجـه لطـور آخـر مـن أطـوار الطفولـة، لـكي لا يكـون التأثـير والاسـتجابة سـلبية بينها وبـين الطفـل، فطفـل مرحلـة الطفولـة المبكـرة تختلـف ثقافتـه عـن ثقافـة الطفـل في مرحلـة الطفولـة المتوسـطة، وهكـذا أصبـح مـن الواضـح التوجـه إلى الأطفـال بهـذه الثقافـات الفرعيـة التـي تجمعهـا «ثقافـة الأطفـال» بمفهومهـا العـام، وعمليـة الخلـط بـين هـذه «الثقافـات» يشـكل إربـاكًا في «التثقيـف» وفي الأداء، بـين الثقافـة والأطفـال، وهـذا مـا سـنأتي عليـه في مبحـث آخـر.

مفهوم ثقافة الأطفال

لقـد صغنـا هـذا المفهـوم ووضّحنـا إطـاره العـام وجوهـره في أكـثر مـن مبحـث هنـا، وبصيـغ متعـددة تبعًـا لمحـاور المسـميات التـي يعالجهـا ويبحـث في قضاياهـا المتنوعـة، والتـي تـدور في مجملهـا حـول قضيـة «ثقافـة الأطفـال» وتعلّقاتهـا في قضايـا الطفـل وشـؤونه في الحيـاة العامـة والخاصـة، ومـا يختـص بهـا مـن أسـاليب وعنـاصر وقيـم وأساسـيات، تجعلهـا منفـردة في خصائصهـا وقيمهـا وفي إطارهـا العلمـي ـ المـادي والمعنـوي، وفي خصوصياتهـا وعمومياتهـا، ومـع ذلـك يمكـن هنـا تأكيـد المفهـوم وصياغاتـه مجـددًا، وبإيجـاز تـام.

كـما أشرنـا سـابقًا أن آليـة الثقافـة الكليـة للمجتمـع تضـم في جوهرهـا مجموعـة مـن الثقافـات الفرعيـة الخاصـة، التـي تتوجـه إلى قطاعـات أساسـية في المجتمـع وتختـص بهـا، ومـن بـين هـذه القطاعـات، قطـاع الطفولـة الـذي تختـص بـه ثقافـة الأطفـال وتتوجـه إليـه توجهًـا علميًـا ومعرفيًـا وأسـلوبيًا.

وبمـا أن الأطفـال يتصفـون بخصائـص وعـادات وتقاليـد وميـول وقـدرات، وأنشـطة وأنمـاط سـلوكية متميـزة ومعايـير وطـرق تعبـير، وحاجـات خاصـة إلـخ؛ هـذا يعنـي أنهـم ينفـردون بأسـلوب حيـاة خاصـة بهـم، يتطلـب ذلـك

أن تكـون لهـم ثقافـة خاصـة، تبعًـا لخصائصهـم الثقافيـة تلـك، والتـي تفرضهـا طبيعتهـم وخصائصهـم البايولوجيـة والفسـيولوجية والسـيكولوجية التـي تتميـز عـن غيرهـا مـن قطاعـات المجتمـع، وتنفـرد عنهـا بجملـة مـن الخصائـص والحاجـات والانفعـالات ومـا إلى غـير ذلـك.

مـن هنـا يتحـدد مفهـوم «ثقافـة الأطفـال» وينطلـق في توجهاتـه العامـة لجمهـور الأطفـال، وفي توجهاتـه الخاصـة لـكل طـور مـن أطـوار الطفولـة، إذ أن داخـل قطـاع الأطفـال هنـاك أطـوار نمـو متعاقبـة تتميـز عـن غيرهـا مـن

الأطـوار بخصائـص وحاجـات وانفعـالات، وهـذا يتطلـب أن تكـون هنـاك ثقافـات فرعيـة أخـرى مصغـرة داخـل الثقافـة الفرعيـة العامـة للأطفـال، يمكـن تسـميتها حسـب أسـلوب توجههـا وتخصصهـا بطـور الطفولـة، مثـل «ثقافـة الأطفـال لطـور الميـلاد» و«ثقافـة الأطفـال لطـور الطفولـة المبكـرة» و«ثقافـة الأطفـال لطـور الطفولـة المتوسـطة» و«ثقافـة الأطفـال لطـور الطفولـة المتأخـرة»، ولـكل هـذه الثقافـات أسـاليب وخصائـص وتوجهـات تتميـز عـن غيرهـا في توجهها إلى مجموعـة الأطفـال في الطـور المعـين؛ فلغـة الأطفـال وانفعالاتهـم وطـرق تعبيرهـم وعاداتهـم وحاجاتهـم تختلـف في طورهـم الأول عـن الأطـوار الأخـرى، لـذا عـلى الثقافـة الموجهـة بهـذه الخصائـص أن تسـتجيب لهـا وتتـماشى معهـا، لتكـون خاصـة بهـا وتلتـزم قضاياهـا وحاجاتهـا.

وبمـا أن ثقافـة المجتمـع مـن خـلال عواملهـا وعناصرهـا وأسـاليبها المتنوعـة والمتعـددة لهـا تأثـير مبـاشر عـلى ثقافـة الأطفـال في كل أطوارهـا ومراحلهـا، وتشـكل تحديًـا لهـا، فـإن ثقافـة الأطفـال تسـعى إلى الإحاطـة بعـوالم الأطفـال وأسـاليب حياتهـم الخاصـة في السـلوك وفي التفكـير وفي القيـم وفي النمـو المعـرفي، وتسـعى أيضًا إلى التمييـز بـين المؤثـرات الثقافيـة وعناصرهـا العامـة في ثقافـة المجتمـع والخاصـة في ثقافـة الأطفـال، لتكـون متوافقـة مـع مـدركات الأطفـال وطبيعتهـم. وللتنشـئة الاجتماعيـة دور في التأثـير الموضوعـي في آليـات «ثقافـة الأطفـال» سـواء في نقل ثقافة المجتمـع إلى الأطفـال، أو التقيـد بثقافـة الأطفـال وأسـاليبها، والتمييز بينهـا وبين ثقافة المجتمـع في عمليـات «التنشـئة الاجتماعيـة»، وذلـك تبعًـا لوعـي الوالديـن وثقافتهـما بشـكل أسـاسي وفهمهـما لآليـات ثقافـة الأطفـال، إضافـة إلى دور المحيـط الاجتماعـي في إظهـار ملامـح ثقافـة الأطفـال والانطـلاق مـن مفاهيمهـا وخصائصهـا في التأثير على جمهـور الأطفـال؛ هـذا إلى جانـب العنـاصر والمقومـات الأخـرى التـي تتبلـور مـن خـلال «مصـادر ثقافـة الأطفـال» وتصـوغ مفهومهـا العـام.

مصادر ثقافة الأطفال

تتشكل مصادر ثقافة الأطفال من اتجاهات متعددة، واسعة التوزع في مناحي الحياة المادية والمعنوية، والتي تنعكس جميعها على قدرات الطفل ومدركاته، حيث تبدأ هذه المنعكسات تأثيرها المباشر في إحساس الطفل، وعند إحساسه بها يبدأ بعملية القبول أو الرفض لها، من خلال قيمة وقوة ما تقدمه هذه المنعكسات الثقافية للطفل. لكنها في طبيعتها تشكل ثراءً متواصلًا لعناصر الثقافة في محيط الطفل العام، عبر الاتصال المباشر بهذه العناصر، أو من خلال حركته ونشاطه وتفاعله مع الأسرة أو مع الجماعة، وهو هنا يتأثر ـ سلبًا أو إيجابًا ـ بكل ما يتصل به، أو يصله بشكل عفوي من عناصر الثقافة السائدة، والتي يلتقطها أحيانًا أو يكتسبها عبر وسائل معينة أحيانًا أخرى. وفي كل الحالات فإن قدراته العقلية تتفاعل مع المحيط المعرفي الذي ينشّط عمليات الإدراك والتخيل والتفكير باتجاه التجاوب مع العناصر الثقافية وحصولها على الرسوخ في ذاته.

وتشكل المؤثرات الخارجية لأنماط السلوك، والحركة، والصوت، والمواقف، والتصرف، والشكل، وما يُعرف بالمؤثرات البصرية والسمعية وغيرها، من العوامل المهمة في مصادر الثقافة ومكوناتها؛ وعبرها تبدأ حواس الطفل بالانتباه والتلقي، فالطفل الذي تنتبه حواسه إلى موقف ما في الشارع تعمل هذه الحواس على تنبيه قوته البصرية والسمعية وقواه العقلية والإدراكية إلى التوجه العام إلى هذا الموقف ومراقبته والتقاطه، وبالتالي طبعه في مخيلته التي تدفع بتفكيره إلى التعامل معه وإدراكه وتأويله وقياسه، وبالنتيجة فإن هذا الموقف تحول إلى مصدر من مصادر إدراكه الثقافي والمعرفي.

كذلـك فـإن بسـماع الطفـل أغنيـة مـا في الشـارع، ـ برغبـة منـه أو دون رغبـة ـ تندفـع حواسـه إلى تنبيـه قوتـه السـمعية إلى احتـواء هـذه الأغنيـة بإيقاعهـا وكلماتهـا وطبعهـا في مخيلتـه، وإلى قـواه اللفظيـة والصوتيـة التـي تدفعـه إلى ترديدهـا وتقليـد حركتهـا، لتضيـف لـه قيمـة ثقافيـة ـ بغـض النظـر عـن قيمتهـا الإيجابيـة أو السـلبية أو مـدى توافقهـا مـع قدراتـه ـ المهـم أنهـا أخـذت فاعليتهـا إلى مدركاتـه وقدراتـه، وأصبحـت مصـدرًا مـن مصـادر ثقافتـه، وتوضحـت علامتهـا في سـلوكه.

أيضًـا حـين يشـاهد الطفـل فيلـما سـينمائيًا أو تلفزيونيًـا لـه فاعليـة التأثـير والجاذبيـة لـدى الطفـل هـذا، فإنـه سرعـان مـا يقـع تحـت تأثـيره، ويأخـذ بتقليـد أفعـال البطـل وسـلوكه وتقليـده حتـى بالملبـس والـكلام، وهـذا الفيلـم أصبـح مصـدرًا آخـر مـن مصـادر ثقافـة هـذا الطفـل، حيـث أضـاف لـه معرفـة أخـرى دخلـت في حواسـه وقدراتـه وسـلوكه وأفعالـه، وهـو هنـا ـ أي الطفـل ـ يتواصـل بالتفاعـل مـع المؤثـرات الخارجيـة للثقافـة ـ بسـلبها وإيجابهـا ـ دون وعـي منـه بفاعليـة هـذه المؤثـرات، التـي لم تنتظـم حسـب قدراتـه وإمكانياتـه، لذلـك فـإن تأثيرهـا السـلبي يطغـى عـلى تأثيرهـا الإيجـابي، لذلـك وجـب أن يكـون هنـاك صـمام أمـان للطفـل مـن التأثـيرات السـلبية للثقافـة العامـة ومصادرهـا.

وصـمام الأمـان هنـا هـو تقنـين الثقافـة الموجهـة لـه، وتحديـد مصادرهـا الخاصـة بتقنيـات عاليـة، وبموجهـات محـددة تخـدم وعيـه وقدراتـه وإمكانياتـه.

مـن هنـا أمكـن تحديـد مصـادر ثقافـة الأطفـال مـن اتجاهـين مختلفـين، ينصـبّ الأول مـن «معناهـا التقليـدي»، وينصـبّ الثـاني مـن «معناهـا العلمـي الشـامل»، حيـث يجسـد الاتجـاه الأول معطيـات الاتجـاه الثـاني، ويتفاعـل معـه في تقديـم القيـم الثقافيـة للطفـل، ويعـين الاتجـاه الثـاني معطيـات الاتجـاه

الأول في إشاعة القيم الثقافية وعناصرها في وعي الطفل، ودون هذا التفاعل والتجاوب بين الاتجاهين، بعضهما للآخر، تصبح وظائف كل منهما بمعزل عن الآخر، وبعيدًا عن مسؤوليته الأساسية في التأثير الثقافي. كذلك دون إسناد الاتجاهين بعضهما للآخر، والتفاعل الموضوعي في الوظائف والمسؤولية بينهما، يصبح الاتجاه الأول في وادٍ والاتجاه الثاني في وادٍ آخر، لذلك تصبح العلاقة بين الاتجاهين علاقة مشتركة، تتحرك في واقع الطفل وتنشط في وعيه وحواسه وسلوكه، كونها تنطلق من خواصه وتشتغل في هذه الخواص، لتمده بعناصر القوة والفاعلية والمعرفة والتنمية، في إطار خاص ومنهجية خاصة لا تخرج عن قدرات أطواره واستجاباتها الموضوعية، لما هو متوافق معها من مغذيات الثقافة التي تأتي من نشاط الاتجاهين في واقع الطفل.

وللوصول إلى العمق المعرفي لكل اتجاه، سنصل إلى حقيقة المعارف والاتجاهات والعناصر التي تأتي منها ثقافة الأطفال وتشكل مصادرها المهمة، إذ يأتي الاتجاه الأول الذي يحمل المعنى التقليدي لثقافة الأطفال «من جملة النتاجات الإبداعية المركبة من مجموعتين أساسيتين، تختص الأولى بالأجناس الأدبية من فنون الكتابة للأطفال، والتي يشكل «أدب الأطفال» سمتها الأساسية، بوصفه المنتج الفعّال لعناصره، من شعر وقصة وحكاية ومسرحية ونصوص أدبية أخرى، أما المجموعة الثانية فهي تختص بالأجناس الفنية التي يبرز منها مسرح الأطفال وسينما الأطفال وبرامج الإذاعة والتلفزيون الموجهة للطفل. ومن بين هاتين المجموعتين تظهر الكتب والمجلات والصحف والمؤسسات الثقافية، ودور العرض والنوادي الثقافية، وغيرها من المصادر الثقافية ووسائل اتصال الطفل بثقافته»1.

أما الاتجاه الثاني الذي تتشكل منه ثقافة الأطفال بمعناها العلمي

الشـامل، ويدخـل في مكوناتهـا ومصادرهـا، فهـو يـأتي مـن مجموعـة القيـم والعـادات والتقاليـد والأخـلاق والسـلوكيات، والعلـوم المختلفـة، والمعـارف الموروثـة والمتعلمـة والمكتسـبة، هـذا إضافـة إلى النتاجـات الإبداعيـة في الفنـون والآداب التـي جـاءت في معناهـا التقليـدي.

الوحدة الموضوعية والمصدرية للتلقي الثقافي

وضمن محور «التوجّهات الثقافية الخاصة بالطفل» هناك وحدة «مصدرية» موضوعية في التنشئة الاجتماعية والثقافية للطفل، تأخذ على عاتقها تعزيز التوجهات الثقافية وسمات الهوية الثقافية في شخصية الطفل.

وهذه الوحدة الموضوعية «المصدرية» هي التي تنقل الثقافة من الإطار النظري والمعرفي، إلى إطار السلوك والتفاعل الاجتماعي مع الواقع، من جيل إلى جيل، ومن فرد إلى آخر، ومن جماعة إلى جماعة، حتى تصبح هذه الثقافة سمة المجتمع وهويته، ومنها تنطلق أساسيات الثقافات الفرعية، ومنها على وجه الخصوص «ثقافة الأطفال».

وبمعنى آخر يمكن القول أن لهذه الوحدة الموضوعية، بوظائفها المصدرية وعلاقتها الاجتماعية بواقع الطفل، مؤثرات كبيرة على عملية التنشئة الاجتماعية والثقافية، إذ يمكن لها أن تؤدي الدور الكبير في بلورة الملامح الثقافية في توجهاتها الخاصة للطفل بشكل أساسي، وذلك حين تؤدي وظيفتها التربوية والثقافية والاجتماعية على أكمل وجه، من خلال عمليات التنشئة التي تقوم بها، إذ أن هذه الوظيفة التربوية هي الأساس في الإعداد الثقافي والاجتماعي والتربوي، ولها الأثر الواضح في تنشيط البنية الثقافية، ودونها لا يمكن للثقافة أن تتوضح ملامحها واتجاهاتها، وتنظيم قيمها في السلوك الاجتماعي، كونها تمثل الأسس التربوية والتعليمية لمبادئ الثقافة وقيمها في الجوانب العلمية.

وخلاصة القول أن أساس هذه الوحدة الموضوعية والمصدرية لثقافة الأطفال ولأسس التنشئة الاجتماعية والثقافية، ينطلق من ثلاثة اتجاهات

واضحـة عـلى أرض الواقـع، وتتمثـل بثالـوث التربيـة المعـروف «الأسرة، المدرسـة، البيئـة»، إذ يشـكل هـذا الثالـوث المهـم العمـود الفقـري لتربيـة الطفـل وتنشـئته اجتماعيًـا وثقافيًـا، كذلـك يعـد الأرض الخصبـة لنـماء ثقافـة الأطفـال وتطويـر اتجاهاتهـا وإحـداث أفعـال التأثـير والتلقـي بـين الطفـل وثقافتـه.

ولهـذا الثالـوث، الـذي يشـكل وحـدة مصدريـة أساسـية لثقافـة الأطفـال، وحـدة متلازمـة ومتكاملـة لا يمكـن عـزل أي مـن أركانهـا، وإن حـدث ذلـك فسـيحدث هنـاك شرخ كبـير في بنيـة الثقافـة وتأثيراتهـا في السـلوك.

ويتضح ذلـك مـن خـلال المهـمات والوظائـف الأساسـية المؤثـرة، التـي تؤديهـا أركان هـذا الثالـوث مجتمعـة، إذ كلـما ضعـف ركـن مـن أركانهـا أو أخـلّ بوظائفـه كلـما اتضـح ذلـك في البنـاء الوظيفـي للثقافـة والتربيـة في شـخصية الطفـل.

لذلـك يجـب أن يكـون هنـاك توافـق متواصـل بـين الأركان الثلاثة لتتـم عملية التنشـئة الاجتماعيـة والثقافيـة بشـكل طبيعـي وإيجـابي، فالمدرسـة حينـما تشـيع القيـم الحسـنة تـأتي الأسرة لتعميـق هـذه القيـم وترسـيخها في نفـس الطفـل، مـن خـلال دعـم المنهـج الـدراسي بعمليـات إيجابيـة متقدمـة في آليـات التنشـئة الاجتماعيـة والثقافيـة، ويجـب عـلى «البيئـة» أن تسـير عـلى هـذا الاتجـاه. أمـا إذا أشـاعت القيـم المعاكسـة فـإن ذلـك سرعـان مـا ينعكـس عـلى واقـع الطفـل وفي نفسـه ليعمـل عـلى زعزعـة مـا تلقـاه مـن «المدرسـة» و«الأسرة» مـن قيـم حسـنة.

مـن هنـا أصبـح التشـديد ضروريًـا وأساسـيًا عـلى التوافـق الموضوعـي بـين ثالـوث «الأسرة، المدرسـة، البيئـة» في إطـار واحـد، بوصفـه ضرورة مـن ضرورات التنشـئة الاجتماعيـة والثقافيـة، وأساسًـا مـن أساسـيات نجـاح المؤثـرات الثقافيـة وتوجهاتهـا الخاصـة بالطفـل.

ومع أن أسس هذه التنشئة لم تبقَ على حالها، فقد تدخلت التكنولوجيا الاتصالية ووسائلها الحديثة في توجيه الطفل وصياغة مفاهيمه، صياغةً أخرى أثرت كثيرًا على خطط ومفاهيم الأسرة ووسائلها في التربية والتوجيه والتثقيف.

ولو درسنا هذه الوسائل وشخَّصنا تأثيراتها على تربية وتثقيف الطفل لوجدناها واضحة كل الوضوح في التشابك القيمي للتوجيه العام، ومن هذه الوسائل أو الوسائط الاتصالية المهمة «التلفزيون»، الذي اخذ مساحة واسعة في تربية الطفل وتوجيهه وجهةً تكاد تؤثر - بل أثّرت - بشكل كبير على التوجيه الخاص للأسرة، وكل ذلك قد أحدث نوعًا من التشابك القيمي الذي أثر سلبًا على توجيه الطفل وترصين قيمه التربوية والثقافية، وبذلك فقد ظل الطفل حائرًا، قلقًا، مترددًا، بين قيم التوجيه العام الذي يتلقاه من أسرته، وبين قيم التوجيه الخاص الذي يصله من التلفزيون ويفعل فعله في تربيته وتثقيفه وتوجيهه، وهذا ما سنكشفه بوضوح في أسطر المبحث التالي.

الطفل بين التوجيه الأُسري والتوجيه التلفزيوني

إزاء هـذا التشـابك القيمـي، والـصراع الفكري، وهـذا الاختـلال الحاصل لثوابت التوجيـه وضوابطـه القيمية داخـل الأسرة العربية، نتيجة البـث التلفزيوني المفتوح، أصبحـت هنـاك أكـثر من مشـكلة وأكـثر من مجابهـة بـين الأسرة والتلفزيـون، وبين القيـم المحافظـة والقيـم المفتوحـة، يرجـع سـببها الأسـاس في عـدم السـيطرة عـلى أوجـه التوجيـه، بعـد سـيطرة التلفزيـون عـلى عقـل الطفـل واهتمامـه. فقـد غـيّر التلفزيـون مـن وظائـف الأسرة وبيئتهـا، وأحـدث اختـلالات على مسـتوى السـلطة داخلهـا، وجعـل مـن مفهوم الصراع بـين الأجيال مفهومًا يتخذ عـدة أبعاد وجبهات، وأدخـل قيمهـا في صراع مـع تلـك القيـم التـي يسـتمدها الطفل مـن برامجه خاصة تلـك التـي تنتمـي لمجتمعـات بعيدة عـن مجتمعـه، وقلّص مـن العلاقـات العائلية والعلاقـات مـع الأقـارب وقضى على العديد مـن العادات العائليـة والتقاليد الأسرية التـي كان الأطفـال يحتفـون بهـا قبل مجـيء التلفزيون وشـيوع مفاهيمـه الخاصة في المجتمع.

وبذلـك تصبـح هنـاك خشـية مـن أن يحـل التلفزيـون محـل الأب في التوجيـه والإرشـاد، وذلـك لتأثـيره الكبير على وعي الطفل وحواسـه وسـلوكه وأنماطـه التفكيريـة والثقافيـة. ويقـف الآبـاء إزاء ذلـك في حـيرة كبـيرة بـين أنماطهـم التقليديـة في التوجيه والتربية المسـتمدة من أصالـة الهوية الثقافية والحضاريـة وسـماتها الدينيـة والاجتماعية والثقافية، وبين التوجيه والإرشـاد الغريـب عـن ذلـك والمتناقـض معـه والـذي تقـوم بـه البرامـج التلفزيونيـة الوافـدة دون قيـود عـبر الفضـاء. وأمام هـذه الحالـة يفقد الطفل السـيطرة

عـلى مكامـن التوجيـه الصحيـح في سـلوكه لحيرتـه بـين التوجيهـين المتضاديـن؛ بـين توجيـه الأسرة وتوجيـه التلفزيـون، لذلـك «بـدأ طفـل اليـوم يفقد الكثـير الضروري لتكويـن الرؤيـة السـليمة لـكل ما يحيط بـه من مواقـف وقيم واتجاهـات ومعايير معقـدة وغريبـة بـل ومتناقضـة أحيانًـا، الأمـر الـذي جعلـه يفتقـر إلى إمكانـات احتـواء عنـاصر التوافـق الاجتماعي المطلوب، كما بـدأ الآباء والأمهات يسـتصرخون ضمـير العلـماء والمصلحـين ورجال القانـون والدين لمسـاعدتهم عـلى مواجهة آثار خيبتهـم مـما يعانيـه أبناؤهـم من قلق وضيـاع ورفض وتمـرد»2، نتيجـة متاهتهم بـين التوجيـه الأسري والتوجيـه التلفزيـوني خاصـة في بثـه المفتـوح عـلى مصراعيه عـبر القنـوات الفضائيـة العالميـة التـي يغلب عـلى برامجهـا في التوجيه والتنشـئة طابـع الإثـارة، الـذي يسـعى إلى إثـارة غرائـز الأطفـال وإشـباع رغباتهم بالتسـلية الفارغـة والمتعـة المصـورة والحركـة المثـيرة وغـير ذلـك مما تبثـه هـذه القنوات في برامجها.

وإذا كانـت وسـائل الإعـلام، وعلى رأسـها التلفزيـون، تؤلف قـوة مهمة وفعالة ومؤثـرة في المجتمـع الحديـث، بفضـل ما تقدمه لنا مـن معلومات، ومـا توفره من أسـباب الترفيـه والتوجيـه، فإنهـا بذلـك قـد احتلـت مـكان الوالدين والمدرسـين في التربيـة ونقـل المعلومـات والمعرفة إلى الأفـراد، وهكذا يمكن للتلفزيـون أن يبث ما يشـاء من القيم العدوانية والاسـتهلاكية وتحقير الذات والسـلوكيات الشـاذة التي لا تمـت لقيـم المجتمـع بصلـة، دون مقاومـة كبـيرة مـن طـرف الفاعلـين التربويـين والآبـاء داخـل الأسرة بالأسـاس، فالقـدوة التـي كان الآبـاء يمثلونهـا في التوجيـه التربـوي السـليم تأسيسًـا عـلى الهويـة الحضاريـة العربية الإسـلامية، قـد تضاءلت «نجوميتهـا» وأصبـح البطـل والمذيـع ولاعـب كـرة القـدم والموسـيقى وغيرهـم كثرهم القـدوة»3.

إن اختيـار القـدوة والتشـبه بهـا بـين الأب وأبطـال التلفزيـون والامتثـال لتوجيهـات هـذه القـدوة أينـما كانـت، أصبحـت مـن المشـكلات الكبـيرة التي تحير الآبـاء وتقلـق العلـماء والمُربِّين، ليـس في المجتمعـات العربية والإسـلامية فحسـب، إنمـا في أغلـب المجتمعـات العالميـة، مـا دعـا هـؤلاء العلـماء إلى إجـراء العديـد من الدراسـات والبحـوث التـي تناقش هذه القضيـة من كل جوانبها وتضـع لها الحلول المناسبة.

ففـي دراسـة قـام بها العـالم «جيمـس هالوران» أظهـر «أن 97 % مـن الأطفال في سـن الحاديـة عـشرة الذيـن شـملتهم الدراسـة، أعلنـوا ثقتهـم في التلفزيـون كمصـدر إعلامـي توجيهـي أكـثر مـن ثقتهـم بـأي مصـدر آخـر»4.

وفي بحـث آخـر قـام بـه الباحث المغـربي عبد الرحمـن الغريب حـول الأحداث الجانحـين بالمغـرب وعلاقتهـم بالبرامـج التلفزيونيـة، اختلف الأمر بالنسـبة كمصدر الثقـة، حيـث أكـد الباحـث عـلى أن نتائـج بحثـه أظهرت نسـبة كبيرة مـن وحدات العينـة جوابًـا عـلى السـؤال نفسـه، بـأن ثقتهـم بوالديهم أكثر مـن التلفزيـون، وقد يرجـع هـذا الاسـتنتاج إلى الاختـلاف في طبيعـة المجتمـع ومـدى تماسـك أعضائـه والتقاليـد والمعتقـد الدينـي الذي يؤمـن به»5.

لذلـك تـبرز في هـذا الاتجـاه في المجتمعـات العربيـة حالـة إيجابيـة متقدمـة، تعـبر عـن قـوة التماسـك الاجتماعي داخـل الأسرة وداخـل المجتمع، تبعًـا لتقاليـد هـذه المجتمعـات وإيمانهـا العميـق بالتعاليـم الإسـلامية التـي تشـدد عـلى ضرورة وحـدة العائلـة وقيمهـا من خلال احـترام الأبـوة والأمومة والأخُـوّة وصلـة الرحـم، إضافـة إلى احـترام الجـيرة وإطاعـة الكبـير مـن قبـل الصغـير وعطـف الكبـير عـلى الصغـير، وغـير ذلـك الكثـير مـن القيـم والمثـل

والتعاليـم التـي سـنّتها الشريعـة الإسـلامية السـمحاء، الداعيـة إلى الترابـط الأسري وإلى تعميـق دعائمـه داخـل المجتمع. وهـذه العوامل هـي التي ميّـزت المجتمعات العربيـة والإسـلامية عـن غيرهـا من المجتمعـات بخاصية الترابـط الأسري على الرغم مـن النفـوذ القـوي لتأثـيرات التلفزيـون في قطاعـات واسـعة مـن المجتمـع، فليـس غريبًـا أن تظهـر نتائـج الدراسـة الثانيـة للمجتمـع المغـربي ـ وهو نمـوذج للمجتمع العـربي الإسـلامي ـ لتؤكـد أن النسـبة الأكـبر مـن أطفـال العينـة ـ وهـم أطفـال المجتمـع ـ مـا زالـت تضـع ثقتهـا بالوالدين أكـثر من التلفزيـون. أما الدراسـة الأولى للباحـث الأجنبـي ـ وهـو نمـوذج للمجتمعـات الغربيـة ـ بنتائجهـا الخطـيرة التـي أظهـرت أن «97 %» مـن الأطفـال تضـع ثقتهـا بالتلفزيون أكثر مـن أي مصدر آخر؛ فهـي دليـل عـلى فقـدان وحـدة العائلـة وعـدم تقيـد المجتمعـات الغربيـة بأصول الترابـط الأسري والتماسـك الاجتماعـي وغياب سـلطة الأبوة وقيمتها العليا بالنسـبة للابـن، وتحـرر هـذا الابـن نوعًا ما من هـذه السـلطة، كلها عوامل أساسـية رجحت الثقـة بالتلفزيـون أكـثر مـن غـيره في المجتمعـات الغربيـة على عكس حـال الابن في المجتمعـات العربية الإسـلامية.

مـن هنـا يـأتي التأكيـد عـلى أهميـة وحـدة العائلـة والحفـاظ على قيـم الترابط الأسري مقابـل أخطـار التلفزيـون وتوجهاتـه السـلبية، وأهميـة الحـذر والتنبـه لتحدياتـه الراهنـة والمسـتقبلية لقيـم الأسرة واختراقهـا في المجتمعـات العربيـة والإسـلامية، وخاصـة الحـذر من «منزلقـات» الإنتـاج التلفزيوني الوافـد، وما يحمله مـن توجهـات غربية لا تتناسـب وطبيعة أطفالنـا وقيمهم التي نشـأوا عليها وتربوا عـلى هديها.

ومـع وجـود ثقـة الأطفـال العاليـة بوالديهـم أكـثر مـن التلفزيـون في

مجتمعاتنـا، ومـع وجـود قيـم الترابـط الأسري والاجتماعـي ووحـدة العائلـة وقـوة تأثيرهـا وسـلطتها عـلى الأطفال تبعًـا لقيم وتقاليـد المجتمعات العربية والإسـلامية، إلا أن ذلـك ـ عـلى مـرور الزمن ـ لا يمنع من الإصابة بالعدوى من أمراض التلفزيون، خاصـة في بثـه الفضـائي المفتـوح المتواصـل ليـل نهـار، وعـلى كل الاتجاهـات، ولربما ذلـك لا يجعلنـا بمأمـن عـن أخطـار التلفزيـون القادمة، ولربمـا تكـون تقنياته الأكثر تطـورًا في المسـتقبل تجـبر أطفالنـا عـلى تقليد أطفال الغـرب، مثلما يحصـل الآن في بعـض مناطـق المجتمعـات العربيـة والإسـلامية التـي وقعت تحـت تأثـير الثقافات الوافـدة. فهنـاك نسـبة كبـيرة مـن أطفالنـا راحـوا يقلـدون أبطـال الغـرب الذيـن يقدمهـم التلفزيـون، ويتصرفـون عـلى وفـق «تقليعاتهـم» في التـصرف والملبـس ومسـتوى التفكـير، وغـير ذلـك الكثـير الـذي ينـذر باسـتفحال تأثـيرات التلفزيـون السـلبية عـلى أنمـاط السـلوك والوعـي والثقافة.

إضافـة إلى ذلـك فما زال تخوّف الأسرة من سـيطرة التلفزيـون على عقل الطفل وثقافتـه وتحكمـه بسـلوكه، آخـذًا بالاتسـاع ويثـير القلـق والمخـاوف الكبـيرة لـدى هـذه الأسرة، فقـد لعـب التلفزيـون بقنواته الفضائيـة المتعددة دورًا كبـيرًا باختراق الجـو الأسري ونظامـه، وبـات ـ في برامجه السـلبية وأفـكاره المغايرة ـ يشـكل خطرًا واضحًـا عـلى تقاليـد هـذا الجـو الأسري ونظامـه وقيمـه وأعرافـه المسـتمدة مـن رسـوخ ثقافـة مجتمعـة وأصالتـه الحضاريـة، إذ أصبحـت هـذه الأسر ـ خاصة الأسر الفقـيرة ـ تواجـه أكـثر من مشـكلة، وعـلى أكثر من جانـب في الحياة العامـة، إضافة إلى المشـاكل السـابقة التـي واجهتهـا في الجوانـب التربويـة والسـلوكية والثقافيـة جـراء سـيطرة التلفزيـون وتأثيراتـه السـلبية على أطفال هـذه الأسر.

ففـي الجانـب الاقتصـادي تواجـه هذه الأسر مشـكلة توفـير الحاجـات لأبنائها، بعـد اسـتفحال العنـصر الدعـائي عـلى العنـاصر الأساسـية الأخـرى للتلفزيـون الذي راح يـروّج لمئـات البضائـع والحاجات والسـلع كل يـوم، ليصبح بذلـك واجهة مهمة مـن واجهات السـوق التجاريـة، وهذا بدوره يفتح الشـهية الاسـتهلاكية المثيرة لدى الأطفـال، عـبر إعلاناتـه التجاريـة المتواصلة على مدار سـاعات البث اليومـي، والتي تضـج بـكل مـا هو جديـد ومغـري مـن نتاجـات التكنولوجيـا الجديـدة وابتكاراتها السـلعية، والـذي تعجـز الأسرة في الغالـب عن الاسـتجابة له وعن توفـيره ولو بجزء يسـير منـه لأبنائهـا، كونـه يفـوق مسـتوى دخـل الأسرة وطاقتهـا الماديـة، ويتعـدى قيمها بالقناعة والكفاف التي نشـأت عليها. ولا شـك «أن ذلك سـيؤدي إلى تقويض صـورة الأب، باعتبـاره المسـؤول الأول عـن تلبيـة الحاجيـات الضروريـة لأطفالـه»6، الذيـن تدفعهـم عادةً إغـراءات التلفزيون في إعلاناتـه التجاريـة والدعائية ودعواته إلى الرفاهيـة الزائـدة وتوفـير مـا ينقصهـم، دون النظـر إلى مسـتوى دخـل العائلـة المـادي، وعـدم الاسـتجابة لذلـك من قبل الأب أو الأسرة بشـكل عام يشـعر الأطفال بالحرمـان والتفكـير السـلبي لسـد النقـص بطـرق مشروعـة وأخـرى غـير مشروعـة، فالمهـم لديهـم هـو إشـباع رغباتهـم وتوفـير احتياجاتهـم سـواء الضروريـة وغـير الضروريـة، مهـما كانـت النتائـج والانعكاسـات السـلبية. وتعـد هـذه الظاهـرة من المشـكلات الكبـيرة التـي قد تـؤدي بهـؤلاء الأطفال إلى الانحـراف والسـلوك الجانح، وبالتـالي يصـل بهـم الحـال إلى تجـاوز قيـم الأسرة وتربيتها بشـكل واضح.

إن إدانتنـا هـذه للتلفزيـون في بثـه المفتـوح والمتعـدد في جانبـه السـلبي، وإرجـاع العديـد مـن الانحرافـات والأخطـاء السـلوكية للأطفـال إلى برامجـه وتأثيراتـه السـلبية عـلى خليتهـم السـلوكية والثقافيـة والاجتماعيـة؛ لا يعنـي

بـأي حـال من الأحـوال تبرئة الأسرة مـن مسـؤوليتها الأخلاقية والإنسـانية والثقافية في التنشـئة الصحيحـة، التـي يفـترض بهـا أن تـؤدي دورهـا الفاعل في إعـداد الطفل وتحصينه، وأن تقف بمواجهة الأخطار المحتملة من المشـاهدة التلفزيونية السـلبية أو تقلّـل مـن تأثيراتهـا السـلبية عـلى الأطفـال، فقـد بيّنـت الدراسـات المختلفـة أن للتنشـئة الأسرية ونوعياتها دور كبير في تحديد ماهية التأثيرات التلفزيونية ومداها وحجـم الأخطـار المحتملـة، وبلـوغ التأثـيرات السـلبية للمشـاهدة التلفزيونيـة إلى صميـم الطفـل لا يمكـن أن يكـون فاعـلًا دون أن تكـون هنـاك اسـتعدادات أوليـة لذلـك في شـخصية الطفـل، وفي وعـي الأسرة ومسـتواها الثقـافي الـذي يسـتطيع أن يحـدد التأثـير السـلبي مـن عدمـه في المشـاهدة التلفزيونيـة ونوعيتهـا ومصدرهـا؛ لذلـك أظهـرت الدراسـات أهميـة التنشـئة الأسريـة ودور الوالديـن في تحصـين الطفـل بالمناعـة الشـخصية وتكوين الرؤية النقديـة والتحليلية الصائبة للمشـاهدة التلفزيونيـة الإيجابيـة، والوصـول بوعـي الطفـل إلى مسـتوى متقـدم يسـتطيع من خلالـه التمييـز بـين مـا هو سـلبي وما هـو إيجـابي في برامـج التلفزيـون، وإدراك ما يفيـد الطفـل مـما لا يفيده في المشـاهدة، وغير ذلـك مما يتصـل بالتلفزيون وضبط آليـات المشـاهدة وزمنها.

إن وعـي الأب ومسـتوى نضجـه الثقـافي هـو الـذي سـيحدد مسـتوى التنشـئة الأسريـة ودورهـا في شـخصية الطفـل، أمـا الأب الـذي يفتقـر إلى المقومـات الثقافيـة وضعـف الإدراك لماهيـة المؤثـر التلفزيـوني، سـينعكس مسـتواه الثقـافي الضعيـف عـلى بنيـة التنشـئة الأسريـة وتربيتهـا ايجابيًـا أو سـلبيًا، أي أن سـلوك الأبويـن داخـل الأسرة ينعكـس مبـاشرة عـلى سـلوك الطفـل «وملاحظـة الطفـل لسـلوك أبويـه يكـون أكـثر تأثـيرًا مـن مجـرد إعـلام أبويـه لـه بالسـلوك الملائـم، فعندمـا يسـتمع إلى أبويـه وهـما يوجهانـه فهـو يتعلـم فقـط مـا الـذي يريدانـه

منـه، ومـن خـلال ملاحظـة سـلوكهم فهـو يتعلـم كيـف يصـدر السـلوك»7، وكيف يتـصرف إزاء هـذا السـلوك الـذي يحدد قيـم الوالدين ومسـتوي ثقافتهـما، فالطفل هنـا لا ينـدم عـلى تصرفـه الخاطـئ لوعيـه أن منشـأ هـذا التـصرف قـد ترسّـخ في سـلوكه بنـاء عـلى سـلوك والديـه وتربيتهـما الخاطئـة لـه، فالقـدوة الحسـنة في السـلوك والتنشـئة تعطـي مثلهـا في سـلوك ونشـأة الطفـل، كذلـك القـدوة السـيئة في السـلوك والتنشـئة تعكـس نتائجها السـلبية في بنيـة الطفل السـلوكية والثقافية، لذلـك فمنشـأ الأسرة وبيئتهـا ونظمهـا الثقافيـة والتربويـة والسـلوكية هـي التـي تحـدد منشـأ الطفـل وسـلوكه؛ «فـإذا كانـت البيئـة الأسريـة تعيـش حالـة صراعات وفقـر مـادي وثقـافي وسـوء تربيـة، فـإن ذلـك لـن يعطـي للطفـل إلا نمـاذج سـيئة، تكـون بحكـم وضعهـا المـزري ناقمة عـلى المجتمع، ولا تـولي كبير اهتـمام للحاجات النفسـية والاجتماعيـة للطفـل، مـا يعـرّض هـذا الأخـير إلى البحـث عـن نمـاذج أكثر «إشـباعًا» وتعويضًـا في بيئـات أخـرى أكـثر اسـتلابًا وتوهيـمًا، غالبًـا ما تكـون القيم المسـتقاة منهـا مضادة لـلأسرة ومقوّضة للهويـة الحضارية للمجتمع كـما هو الحال في التلفزيـون»8.

وفي الغالـب يفتقـر الطفـل ـ خاصـة في مجتمعاتنـا العربيـة ـ إلى المقومـات الأساسـية التـي تجنّبـه مخاطـر التلفزيـون، ومـن هـذه المقومـات المرجعيـة الثقافيـة لـلأسرة وغيـاب دورهـا أو ضعفـه في إفهـام الطفـل وفتـح مداركـه واسـتعداداته للتمييـز بـين البرامـج المختلفـة، والابتعـاد عـن الوقـوع في مهـاوي التقليـد واتخـاذ القـدوة والإرشـاد مـن نمـاذج التلفزيـون، حيـث يمثـل ضعـف هـذه المرجعيـة ضعفًـا في إدراك الطفـل لمقوماتـه الذاتيـة في المشـاهدة الايجابيـة. كذلـك ضمـن المقومـات الأساسـية التـي يفتقرهـا الطفـل هـي فقدانـه لمرجعيتـه الثقافيـة التـي تعنـي «ثقافـة الأطفـال»، فهـي الأخـرى يشـكل غيابهـا فراغًـا فكريًـا ومعرفيًـا في شـخصية الطفـل، مـا يجعلـه سـهل التأثـير والانقيـاد للنـماذج

التـي يعرضهـا التلفزيـون، وفقدان هـذا المقوّم في شـخصية الطفل يجعله شـخصية هشّـة تتأثـر سـلبيًا ولا تؤثـر إيجابيًـا في محيطهـا، بحيـث تصبـح هـذه الشـخصية شـخصية فارغـة مـن المحتـوى الثقـافي والفكـري، وذات سـلوك سـلبي أكـثر مـما هـي سـوية في محيطهـا، وافتقارهـا إلى المقـوّم الثقـافي يفقدهـا الكثـير مـن المزايـا السـلوكية المنضبطـة، ومنهـا صمام الأمان تجاه القيم السـلبية، والمشـاهدة الخاطئة للتلفزيـون، ومؤثراتـه السـلبية.

مـن هنـا تـأتي أهميـة «ثقافـة الأطفـال» ودورهـا في التنشـئة الأسريـة، التـي لا تتكامـل وتأخـذ آلياتهـا الصحيحة وعناصرها الفاعلـة «ايجابيًا» في شـخصية الطفل، دون المنشـأ الثقـافي وجـوه الصحـي الـذي ينمـو عـادة بتأثـير كبـير مـن مغذيـات «ثقافـة الأطفـال» وخصائصهـا الموضوعيـة والفنيـة والأسـلوبية والعمريـة في عـوالم الطفـل وشـخصيته، غـير أننـا في واقعنـا العربي نجـد ضعفًا في هـذه الثقافـة، وتغيبًا لدورهـا في آليـات التنشـئة الأسريـة، مـا جعـل الطفـل العـربي «يفتقـر إلى الإطـار المرجعـي الـذي توفـره ثقافـة الأطفـال والتي تمد جذورهـا في الواقع العـربي، والذي مـن شـأنه أن يؤمّـن حـدًا أدنى مـن المناعة تجاه عمليـة التأثير، وفقـدان هذا الإطار المرجعـي يجعـل وضعيـة الطفـل العـربي وضعيـة نموذجيـة للتأثـير الاجتماعـي»9 لانعكاسـات المشـاهدة التلفزيونيـة ونماذجهـا المتعـددة التـي تفـرض سـلوكياتها وثقافاتهـا بطبيعـة الحـال عـلى سـلوكيات الطفـل وثقافته.

فلـو أننـا أعنّـا الطفـل بالاسـتدلال عـلى المرجعيـة الثقافيـة التـي توفرهـا لـه «ثقافـة الأطفـال» عـلى وفـق خصائصهـا وفاعليتهـا في التنشـئة الأسرية، لمـا تحمّلنا وِزر المشـاكل المتعـددة التـي تفرزها المشـاهدة التلفزيونية وتأثيراتها السـلبية، ولما أصبحـت شـخصية الطفـل بؤرة للصراعـات النفسـية الداخلية والإفرازات السـلوكية السـلبية التـي تدفعهـا مؤثـرات التلفزيون.

وبالنتيجة يبقى دور الأسرة - وخاصة الأب - دورًا فاعلًا في توجيه المشاهدة التلفزيونية لطفله ومراقبة التأثيرات السلبية للبرامج التلفزيونية على سلوكه السوي وعدم تبني السلوكيات الخاطئة، والتدخل الايجابي في تحييد المشاهدة بتحديد ساعات بثها وخلق الوعي الثقافي للمشاهدة الإيجابية، عبر اختيار البرامج ومصاحبة الأطفال ومحاورتهم أثناء المشاهدة وطرح الأسئلة والإجابة عليها، لخلق نوع من التحاور المعرفي بين الأب والطفل، وهذا من شأنه أن يحرّك ذهنية الطفل وفاعليته في تكوين المواقف الإيجابية في التحليل والنقد وإدراك الجوانب السلبية في البرامج التلفزيونية.

وضمن هذا الإطار يحدد العالم الدكتور «دافيد انجلاند» بعض النقاط الأساسية كقواعد علمية للمشاهدة الإيجابية للتلفزيون، ويدعو الآباء إلى إتباعها مع أطفالهم في المشاهدة التلفزيونية المشتركة، حيث أكد عليهم وخاطبهم بقوله: «كونوا متأكدين دومًا أن أطفالكم لديهم سبب جيد ومحدد لمشاهدة ما يرغبون مشاهدته، وإذا لم يكن لديهم هذا السبب فبادروا فورًا إلى إغلاق الجهاز. كذلك ينبغي أن تصروا على أن يشاهد أطفالكم برنامجًا واحدًا في الجلسة الواحدة، وتدخلوا للحد من المشاهدة التلقائية، وخططوا لجلسات مشاهدة لكل أفراد العائلة مسبقًا، ويجب أن يكون هناك واحد من أولياء الأمور ليتقاسم المشاهدة مع أطفاله، إن هذه القاعدة وحدها يمكن أن تكون ثورة في عالم مشاهدة الأطفال للتلفزيون. كذلك راقبوا جيدًا ما يشاهده أبناؤكم، وكونوا إيجابيين بالتدخل إذا تطلب الأمر ذلك، لا تستعملوا التلفزيون عقابًا أو ثوابًا، كونوا نماذج طيبة لأبنائكم، وراقبوا أنفسكم فيما تشاهدون، وشجعوا غيركم على فكرة تدريس التلفزيون في مدارس مجتمعاتكم المحلية»10.

إن هـذه النقـاط التـي جـاءت متسـمة مع الواقـع المتطـور لآليـات التلفزيون ومشـاهدته، تضـع المشـاهدة التلفزيونيـة في الإطـار العلمـي الصحيـح، وتضـع الأب والطفـل في الصـورة الصحيحـة التـي ينبغـي أن يعرفانهـا أثنـاء المشـاهدة التلفزيونيـة، وكذلـك لخلـق نـوع مـن التقاليـد الصحيحـة للانجـذاب إلى نوعيـة البرامـج وموضوعيتهـا في المشـاهدة التـي لا تـترك أثرها السـلبي في المشـاهد وتأخذ مجالهـا الطبيعـي في الفائـدة، ولربمـا بذلـك تخلق جـوًا صحيًا وصحيحًا للمشـاهدة التلفزيونيـة الإيجابيـة التـي نريدهـا أن تسـود في جـو الأسرة وهـي تتعامـل مـع التلفزيـون وبرامجـه في حياتـه اليوميـة، ومـن خـلال ذلـك أيضًـا يمكـن أن نؤسـس لقواعـد جيـدة للمشـاهدة التلفزيونيـة، ولربمـا بذلـك نوقـف أخطـار التلفزيون أو نقلـل مـن التأثـيرات السـلبية لبعـض البرامـج التلفزيونيـة عـلى الطفـل، ونضمـن التأثـير الإيجـابي مـن المشـاهدة التلفزيونيـة الصحيحـة.

هوامش الفصل الرابع

1 - فاضل الكعبي، دعوة للاهتمام بثقافة الطفل.

2 - عدنان الدوري، اتجاهات معاصرة في معاملة الأحداث الجانحين، ص 68.

3 - عبد الرحمن الغريب، مصدر سابق.

4 - جيمس هالوران، الاتصال الجماهيري، التوجهات والمسؤوليات، مجلة البحوث، العدد «10»، ص167و1983.

5 - عبد الرحمن الغريب، إشكالية الهوية بين الإعلام التلفزي والتنشئة الأسرية للطفل العربي.

6 - المرجع نفسه.

7 - حسين محيي الدين أحمد، التنشئة الأسرية للأبناء الصغار، ص 5.

8 - عبد الرحمن الغريب، مرجع سابق.

9 - زق الله رالف، التلفزيون والأطفال، التسرب الأيديولوجي من خلال الصورة، ص 25.

10 - جلاند ديفيد، التلفزيون وتربية الأطفال، ص 103.

الفصل الخامس

تربيـة وتثقيـف الطفـل في إطـار التنشـئة الاجتماعيـة والثقافيـة

* التهذيب وأساليبه في التنشئة الاجتماعية والثقافية
* المدرسة بين الوظيفة التربوية والوظيفة الثقافية
* الطفل والطبيعة وتفاعلهما في التنشئة الاجتماعية والثقافية
* أنماط الأطفال وأنماط التنشئة الاجتماعية والثقافية
* التربية البيئية للطفل واتجاهاتها الثقافية
* أقران البيئة والتلوث الثقافي
* مفاهيم التلوث الثقافي لبيئة الطفل

التهذيب وأساليبه في التنشئة الاجتماعية والثقافية

عـادةً تخضـع التنشـئة الاجتماعيـة للأطفـال لمؤثـرات عديـدة تلعـب دورهـا في طبيعـة هـذه التنشـئة وأسـلوبها وشـكلها، منهـا «شـخصية الوالديـن» ومـا تعكسـه هـذه الشـخصية مـن سـلوك وثقافـة وتربيـة وأسـاليب العيـش عـلى الأطفـال، إضافـة إلى تأثـير الأفـكار الدارجـة التـي تـروّج لهـا وسـائل الإعـلام ووسـائل الاتصـال المختلفـة، وكتـب الأطفـال، ولعبهـم وتجمعاتهـم الاجتماعيـة في المحيـط الاجتماعـي وفي الجـو المـدرسي، وفي عمـوم البيئـة التـي يتحـرك فيهـا الطفـل ويلتقـط منهـا مـا هـو مسـموع ومـرئي مـن العلامـات والألفـاظ والصـور والسـلوكيات، وكلهـا تشـكل تحـولًا في إطـار التنشـئة الاجتماعيـة وبنيتهـا التربويـة والتطبيعيـة في المجتمـع.

هــذا يعنــي أن طبيعــة المجتمــع وأســاليب نشــأة أفــراده وتقاليــده، ومــا تعـارف عليـه مـن قيـم وطبـاع ونظـم، هـي المحـدد العـام أو الخـاص لطبيعـة عيـش هـؤلاء الأفـراد ونظمهـم السـلوكية والأخلاقيـة والتربويـة التـي انطلقـت مـن قيمهـم الثقافيـة والحضاريـة التـي سـاروا عليهـا وتطبّعـوا عـلى وفـق نهجهـا وأسـاليبها في الحيـاة.

مـن هنـا تـأتي التنشـئة الاجتماعيـة لتضـع الإطـار الصحيـح لسـمات الثقافـة العامـة لهـذا المجتمـع، ولتضـع الإطـار الصحيـح الـذي ينظـم آليـات التعايـش

والتكيـف والتهذيـب والإعـداد الاجتماعـي والتربـوي والثقـافي للأفـراد، فإننـا عندمـا نريـد أن يخضـع الأفـراد إلى نظـم المجتمـع وقياسـاته في الأخـلاق والتربيـة والسـلوك فإننـا نعمـل بالدرجـة الأسـاس عـلى تهذيـب الأفـراد تهذيبًـا كامـلًا عـلى وفـق ذلـك، عـلى أن يخضـع هـذا التهذيـب لنظمنـا وعاداتنـا وأسـاليبها وأنماطنـا الثقافيـة والاجتماعيـة والتربويـة، لـكي تتـم مـن خـلال ذلـك عمليـة التوافـق الصحيـح بـين مـا يريـده نظـام المجتمـع مـن ضبـط سـلوكي واجتماعـي في ضوابـط الشـخصية الفرديـة وعلاقتهـا بالأفـراد الآخريـن في المجتمـع؛ وبـين ومـا نريـده نحـن مـن مسـتوى أخلاقـي وتربـوي واجتماعـي وثقـافي لأفـراد أسرنـا أو مجتمعنـا، لـكي نجعـل الحيـاة أكـثر اسـتقرارًا والعيـش فيهـا أكـثر أمانًـا وسـلامةً ورقيًّـا وتكيفًـا بـين الفـرد والجماعـات، وهـذا مـا يقـوم بـه التهذيـب في عملياتـه وأدواره ونشـاطه وفاعلياتـه في جوهـر التنشـئة الاجتماعيـة، والتهذيـب هنـا هـو المعـوَّل عليـه للقيـام بمهمـة الإعـداد والتكيـف والضبـط والتوافـق الاجتماعـي والسـلوكي والأخلاقـي والتربـوي لنظـم الشـخصية ودوافعهـا وقدراتهـا، ولأن التهذيـب هـو روح التنشـئة الاجتماعيـة وجوهرهـا، فـلا تنشـئة اجتماعيـة سـليمة دون أن يكـون هنـاك تهذيـب سـليم وفاعـل في آلياتهـا، وإذا تركـت التنشـئة الاجتماعيـة مسـؤوليتها في التهذيـب فإنهـا تسـلِّم أمرهـا إلى «القضـاء والقـدر» ومؤثـرات العوامـل الخارجيـة السـلبية منهـا والإيجابيـة في ان تفعـل فعلهـا في إطـار هـذه التنشـئة لهـذا الطفـل أو ذاك، لتصنـع منـه شـخصية عدوانيـة أو خارجـة عـن القانـون، أو شـخصية ضعيفـة وسـلبية يصعـب تكيّفهـا الطبيعـي مـع المجتمـع السـوي، أو تصنـع مـن هـذا وذاك شـخصية طيّعـة تتقبـل كل المؤثـرات السـلبية أو الإيجابيـة وتتوافـق معهـا بنفـس المسـتوى، فيجعلهـا ذلـك سـهلة أمـام عوامـل الانحـراف والانـزلاق مـن التنشـئة الاجتماعيـة المتوافقـة إلى مهـاوي الجريمـة والجنـوح والسـلوك السـلبي الـذي لا يؤثـر عـلى هـذا الفـرد

وشـخصيته فحسـب، إنمـا يكـون تأثـيره السـلبي عـلى عمـوم المجتمـع وبنيانـه الاجتماعــي والأخلاقــي، لذلــك يــأتي التهذيــب لتفعيــل التنشــئة الاجتماعيــة في فعلهـا ودورهـا الأسـاس.

والتهذيـب أو الترويـض كـما يحـدده العلـماء هـو المعنـى الإيجـابي لأسـلوب التنشـئة الاجتماعيـة، إذ يُقصـد منـه اعتبـارات ومحـددات عديـدة لضبط السـلوك والانفعـالات والغرائـز والتـصرف، والخلاصـة منه إلى نـوع من السـلوك المتوافق مع التكيـف الاجتماعـي وطبيعـة نظـم المجتمـع السـلوكية والاجتماعيـة.

ويُعـرف التهذيـب كـما يحـدده علـماء «هيئـة معهـد دراسـة الطفـل بجامعـة تورنتـو بكنـدا» عـلى أنـه: «التخطيـط لـكل المؤثـرات التـي سـوف توجـه تطـور الطفـل وتقوده، أما الاسـتعمال الشـائع للتهذيـب بين الناس والـذي يعتبر التهذيب مجموعـة مـن العقوبـات ومـن القيـود والأوامر والنواهـي، فإنه يعنـي نظرة ضيقة ومحـددة إلى أسـس تهذيـب الطفـل، ولا يمكـن قبولها أساسًـا، وإنما يعتـبر التهذيب محاولـة مـن جانـب الأبويـن والمُعلِّمـين وسـواهم في تهيئـة الـشروط الملائمـة التـي يمكـن بواسـطتها مسـاعدة الطفل عـلى ان يتعلم الأنمـاط المرغوبة في السـلوك، وأن الغـرض الأسـاسي مـن هـذا التهذيـب ليس إنتـاج أطفال حسـني التصرف فحسـب، وإنمـا لـكي ينشـأوا سـعداء، ويترعرعوا وهـم حسـنو التوافـق والتـلاؤم في حياتهم»1. لذلـك علينـا أن نعـي تمامًـا آليـات التهذيـب الصحيـح والغـرض منـه لـكي نخـرج بنتيجـة إيجابيـة تحقـق لنـا مـا نصبـوا إليـه في تهذيب الطفـل وترويضـه بالطريقة التـي تمنـح التوافـق الموضوعـي بيننـا وبـين الطفـل، أي تمنحنـا الرضا بمسـتوى هذا التهذيـب ونتائجـه في شـخصية الطفل، ورضـا الطفل علينا، وقبولـه بنتائج التهذيب وعواملـه الفاعلـة والمؤثـرة إيجابيًـا في سـلوكه وفي محيطه.

إن التهذيـب في إطـاره الوظيفـي يقـوم عـلى أسـاس التوجيـه والإرشـاد لنـوازع الطفـل وقدراتـه وغرائـزه وسـلوكه، وهـذا التوجيـه والإرشـاد يتطلـب نوعًـا مـن الضبـط الـذي يـؤدي إلى النتائـج المرجـوة، وهـذا الضبـط هو الـذي يراقـب الطفل وينظـم شـؤونه وسـلوكه وفعالياتـه، وتعتـبر مـن أهـم مقومـات التهذيـب وأكـثر النتائـج فعاليـة وإيجابيـة في تربيـة الطفل وتهذيبه. ويتطلب هـذا الضبط في آليات التربيـة والتهذيـب «السـيطرة المبـاشرة وغـير المبـاشرة عـلى شـؤون الطفـل من غير إلحـاح عليـه، فكلما كانت السـيطرة غير المبـاشرة ناجحة أكثر في قيـادة الطفل كلما قلّـت الحاجـة إلى إتبـاع السـيطرة المبـاشرة في توجيهـه، لذلـك جاء الضبـط ضروريًا وذلـك لعـدم نضـج الطفـل النضج الكافي، ولمسـاعدته عـلى أن يتعلم كيـف يتوافق مـن الناحيـة الاجتماعيـة مـع الآخريـن، ولحمـل الطفـل على اكتسـاب القـدرة على الضبـط الـذاتي»2 الـذي يدفع الطفـل إلى الاعتماد عـلى قدراته وحوافـزه الذاتية في اختيـار السـلوك الإيجـابي والتقيّـد بـه، بنـاءً على ضبطه الـذاتي الذي جعلـه يميّز بين السـلبي والإيجـابي في السـلوك الاجتماعـي العام.

إن التهذيـب لـكي يأخـذ دوره ووظائفـه وفاعليتـه في سـلوك الطفـل وقدراتـه ودوافعـه ومجمـل فعالياتـه الشـخصية؛ يحتـاج إلى قيادتـه في التوجيـه والتنظيـم والإرشـاد، لـذا تقـع مسـؤوليته الكـبرى بشـكل أسـاسي عـلى الوالديـن بوصفهـما المسـؤولين الأساسـيين عن إدارة السـلطة في البيت. وقد أدرك العلماء دور الوالدين وفاعليتهـما في تربيـة الطفـل وتهذيبـه، فأكـدوا عـلى أن الأم تضطلـع بـدور أكـبر ومسـؤولية أوسـع مـن الأب للأسـباب التاليـة:

- لأنها تبذل جهودًا أكبر ولمدة أطول في العناية الشخصية به.
- وأنها أعمق تفهّمًا لدرجة تقدمه ومديات تطوره.

•وأن الأم لهـا الميـل نحـو تقضيـة وقـت أطـول في السـهر على الأطفـال والعناية بهم.

•وكذلك زيادة اعتماد الطفل على أمه.

•ولأن الأب يغيـب عـن البيـت معظـم النهار عادةً، فتشـغل الأم مـكان الأب في تنظيـم أعـمال الطفل الروتينيـة اليومية.

•ولأن الأب يبقى بعيدًا عن الاهتمام بالطفل الصغير جدًا أو العناية به3.

ونتيجـةً لذلـك تحـدث هناك بعض الفروق الأساسـية في أسـلوب تنشـئة الطفل ومقومـات تربيتـه وتهذيبـه، وقد خلص علماء معهد دراسـة الطفـل بجامعة تورنتو بكنـدا إلى أن الأب والأم «يحتاجـان إلى الاتفـاق على خطة وأسـلوب معينين يتبعانه في تنشـئة الطفـل ثقافيًـا واجتماعيًا، لسـببين أساسـيين أولهما: أن عـدم الاتفاق على ذلـك يـؤدي إلى الفـوضى والارتبـاك، وثانيهـما: أن هنـاك خطـرًا في أن يصبـح أحـد الأبويـن متسـاهلًا مـع الطفـل، للتعويـض عـن التشـدد الـذي يبديـه الآخـر منهـما نحـوه. كذلـك يحتـاج الأبـوان إلى عقـد مؤتمـرات أو جلسـات بـين الحـين والآخـر لغـرض تحديـد الأهـداف والقيـم والمبـادئ الأساسـية، وكذلـك تعيـين الأسـاليب المؤديـة لتحقيقهـا. كذلـك يُخـشى مـن خطـر آخـر ألا وهـو: أن أحـد الأبويـن ينحو اتجاهـات ومسـتويات أعـلى مـما لـدى الآخـر منهـما، لـذا.. لا ينبغي لأحـد الأبوين أن يسـتأثر بمركـز الصـدارة في تنظيم شـؤون الطفل، سـواء في نواحـي وضع الخطط وفي طريقـة حـل المشـكلات التـي يعـاني منهـا الطفل»4. ولـكي لا يكـون هناك خلل في آليـة التنشـئة الاجتماعيـة والثقافيـة وطريقتها وأسـلوبها في ضبط سـلوك الطفل وتربيتـه في الإطـار الصحيح.

المدرسة بين الوظيفة التربوية والوظيفة الثقافية

إن المدرسـة بفاعليتهـا العامـة خُطِّط لهـا أن تكون محفزًا قويًـا لعناصر الثقافة، وأن تكـون نظرتنـا إليهـا هكـذا مـن هذا المنطلـق إضافـة إلى وظيفتهـا التربوية، إلا أننـا في واقعنـا العـام «غالبًـا مـا نهتـم بجوانبنـا التربويـة والتعليميـة عـلى قدر من الأهميـة والقداسـة، ونضعهـا في المقـام الأول ـ نوعًـا مـا ـ مـن قضايانـا المختلفـة ومـن اهتماماتنـا المتعـددة، وهـذا شيء طبيعـي وأسـاسي، ولـه ضرورتـه الملحـة في بنيتنـا الإنسـانية وإعـداد كينونتنـا في التـصرف والسـلوك بوصفهـا ـ أي الجوانـب التربويـة والتعليميـة ـ المدخـل إلى المعـارف وتنظيـم السـلوك الجيـد، والوصـول إلى الوعـي العـام وطرائـق الابتـكار وغيرها مـن القيم والسـمات التي تدخـل في تقويم حياتنـا، وإعدادهـا وفقًـا للمنهجيـة التربوية السـليمة، التي تجعل مـن الفرد عنصرًا إيجابيًـا، فاعـلًا ضمـن المجمـوع في المجتمع»5.

ومـع الأهميـة الكبـيرة التـي تحملهـا القيـم التربويـة، ومنهجيتهـا، وطرائقهـا التعليميـة في تقويـم الإنسـان وإعـداده، إلا أنهـا تُقصِّر في الوصول إلى إشـغال كامل وعـي الإنسـان وفكـره، وإمـلاء الفـراغ الثقـافي إمـلاءً كامـلًا، وتعجـز عـن تفعيـل طاقاتـه وقدراتـه وإبداعاتـه بشـكل واضـح، دون إسـناد معـرفي آخـر يعـين الفكـر والوعـي والمخيّلـة عـلى إنضـاج كوامـن الطاقـات ومحفـزات القـدرات الأخـرى، ذلـك هـو الجانـب الثقـافي الذي يعـد من الأساسـيات المكملـة للأساسـيات التربوية والتعليمـة.

لـذا.. حـين يعمـد الطالـب الجامعـي، وفي المراحـل الدنيـا الأخـرى، للاهتـمام بمنهجيـة دروسـه المؤسسـية والوظيفيـة فحسـب، دون أن يعمِّـق هـذه الـدروس

ومغذياتها بمؤثرات ثقافية واسعة تدعم قيمه الدراسية وعناصرها ومفاهيمه التعليمية، سنراه تقليديًا في وعيه وفي ثقافته، ومحدودًا في معارفه وتطلعاته.

صحيح أن هذا الطالب هو نتاج منهجه الدراسي، وسلوكه ووعيه انعكاسًا لهذا المنهج، وتعبيرًا عن تأثيرات المؤثرات التربوية والتعليمية التي أثرَت مخيلته وقدراته في مؤسسته التعليمية والتربوية، إلا أن ذلك غير كافٍ لتعزيز شخصيته العلمية وتكامل سماته الثقافية المؤثرة دون الاستعانة بالمؤثرات الأخرى الداعمة لمنهجيته «المدرسية»، ليتجاوز محدودية المعارف ومحددات العلوم إلى فضاء العلوم والمعارف الواسعة الأخرى التي تتلاقح وتتفاعل فيما بينها، لتحرك مكامن قدراته ووعيه، لتتفاعل هي الأخرى على تحفيز مكامن إبداعه وابتكاراته وكل ما يرغب تحقيقه بعد سني البحث والدراسة.

من هنا تلعب الثقافة دورًا كبيرًا في تنشيط الوعي الدراسي، وتفاعلاته مع المعارف الأخرى لتفعيل الطاقات العلمية وبلورة رؤيتها الخلّاقة في الواقع وتفاعلاته الاجتماعية، التي غالبًا ما تعكس المؤثرات الثقافية الواضحة لثقافة المجتمع، في هذا السلوك أو هذا المنهج، فتبرز هنا أهمية الطاقة العلمية في فاعليتها، وتأثراتها في الواقع وفي ثقافة المجتمع، وتطوّر هذه الطاقة يعني تطور المجتمع، وتشكل إضافة جديدة لإغناء ثقافة المجتمع، وهذا لا يتحقق دون الاعتماد على المحفزات الثقافية إلى جانب المنهجية التربوية والتعليمية الواضحة، منذ النشأة الأولى للإنسان المتمثلة بمرحلة الطفولة، التي تمثل أرضيتها المناسبة وأساسها.

لذا اهتمت المجتمعات المتقدمة بأساسيات «ثقافة الأطفال» وعناصرها في عون الطفل ومده بالمعارف الداعمة ونظم السلوك المتحفزة وبناء

القـدرات بشـكل أوسـع؛ مـن خلال عنـاصر الثقافـة إضافـة إلى المنهجيـة التعليمية في المدرسـة، وقـد سـخرت جـل إمكاناتهـا وقدراتهـا لهـذا الغـرض وصـولًا إلى حالـة التكامـل الاجتماعـي والثقـافي. وعـدّت ثقافة الأطفـال جانبًا أساسـيًا في حياة الطفل وعنـصرًا إيجابيًـا يدعـم جوانبـه التربويـة والتعليميـة لا معوقًـا لهـذه الجوانب كما يعتقـد البعـض مـن أصحـاب النظـرة القـاصرة لثقافـة الأطفـال، بـل إن البعض من هـؤلاء ذهـب إلى إلغاء أهميـة ثقافة الأطفـال، نافيًا حاجتها وضرورتهـا، معتقدًا أن وجـود «المدرسـة» يكفـي لتعليم الطفل وإنعـاش ثقافته العامة ومعارفه، وسـلوكه، وأنمـاط حياتـه، وتقويـة مهاراتـه وخبراتـه. ويمكـن تأكيد ذلـك بالقول: إن المدرسـة هـي الحاضنـة المعرفيـة والتنظيميـة للعديـد مـن سـمات الثقافـة والمدخـل لهـا، لكنهـا ليسـت كل الثقافـة، ولا هـي بديـلًا عنها، فالثقافـة ـ مفهومًا وعلمًا وسـلوكًا ـ أوسـع مـن المدرسـة وأشـمل، كونهـا ـ أي الثقافـة ـ اشـتملت على العلـوم والمعارف والنظـم والقوانـين والعـادات والعقائـد وغيرهـا من الكل الشـامل لجوانـب الحياة، أمـا المدرسـة فقـد اشـتملت عـلى الجـزء مـن الـكل في الإطـار المحـدد في منهجيتها، وتفاعلاتهـا العاملـة في مخيّلـة الطفل.

تُعـد قـراءة المنهـج الـدراسي، إلى جانب التمعـن في كتاب خارجي معـين، بمثابة الاطـلاع عـلى اتجاهـين من المعـارف أو تعلـم علمين في وقـت واحد، وهكـذا الحال بالنسـبة للاطلاعات المتعـددة الأخرى.

وبهـذا الفهـم أصبحـت متطلبـات التحصيـل الثقـافي أكثر جـدوى وأهميـة إلى جانـب الجـدوى والأهميـة الكبـيرة للتحصيـل الـدراسي، ودون التحصيـل الثقـافي يصبـح التحصيـل الـدراسي محـدودًا في وعـي الشـخصية، لذلـك أصبـح الأسـاس هـو دعـم منظومـة المعـارف والعلـوم في التحصيـل الـدراسي بمنظومـة العنـاصر

الثقافيـة التـي يشـكلها التحصيـل الثقـافي لبناء الشـخصية وتطوير قدراتهـا، على أن يكـون منـذ الطفولـة، لتهيئـة الاسـتعدادات لهذا الجانـب وتنميتها باتجاه اسـتقبال العنـاصر الثقافيـة والتجـاوب معهـا، سـواء في المدرسـة أو البيـت أو في المحيـط السكني.

لـذا فـإن التأكيـد عـلى الثقافـة إلى جانب المنهـج الدراسي في المدرسـة «بات من الـضروري، ومـن الأساسـيات المهمـة في حيـاة الطفـل لينشـأ نشـأة تربويـة وثقافية واجتماعيـة سـليمة، والإغفـال عـن هـذا الجانـب أو تجاهلـه يعنـي ضيـاع فرصـة مهمـة مـن فـرص نمـاء الطفـل وتطويـره، وتجاهل حـق من حقوقـه الأساسـية، مع أن الطفـل في أغلـب المجتمعـات يعـاني مـن فقـدان الكثـير مـن حقوقـه ومتطلباته وحاجاتـه الأساسـية التـي تـكاد تطغـى عـلى الجانـب الثقـافي، إلا أن ذلـك لا يلغـي حاجتـه الأساسـية للثقافـة وأساسـياتها في تنامـي مراحله الحياتية لـكي لا يكون هذا النقـص في الجانـب الثقـافي معوِّقًـا له في المسـتقبل»6.

والانتبـاه إلى هـذا الجانـب يُعـد مـن مسـؤولية الأسرة أولًا ثـم المدرسـة التـي تكمـل مسـؤوليتها مسـؤولية الأسرة في تنشـيط الجانـب الثقافي في شـخصية الطفل، ثـم تـأتي البيئـة في المحيـط الاجتماعي الواسـع.

الطفل والطبيعة وتفاعلهما في التنشئة الاجتماعية والثقافية

وكـما سـبق وذكرنـا أن الأسرة تشـكل العوامـل الأساسـية لعنـاصر التنشـئة الاجتماعيـة، أمـا العنـاصر الخارجيـة الأخـرى والتـي تـأتي مـن خـارج الأسرة فهـي متعـددة ومتنوعـة الاتجاهـات والجوانـب، ومنهـا بشـكل خـاص وأسـاس «البيئـة والمدرسـة»، لمـا يشـكلانه مـن أثـر ودور كبيريـن في اتجاهـات التنشـئة الاجتماعيـة وأسـاليبها في التربيـة والتلقـي والتلقـين والإحسـاس والتصـور والاتصـال الاجتماعـي والإعلامـي والثقـافي.

وبمـا أن «البيئـة والمدرسـة» عامـلان واسـعان ومؤثـران في حيـاة الطفـل، وفي نتائـج تنشـئته الاجتماعية، لذا سـنترك مجـال الخوض في أساسـياتهما والبحث فيهما إلى مباحـث خاصـة سـنصل إليها في هذا الفصل، وذلك ليتسـع مجـال البحث فيهما لـكل النتائـج، وليأخـذ البحـث خصوصيتـه في الخاصيـة البيئيـة والمدرسـية ضمـن إطـار التنشـئة الاجتماعية.

ولـكي نُلـمّ بالاتجاهـات الخارجيـة للتنشـئة الاجتماعيـة في إطارهـا الطبيعـي، يمكـن البحـث هنـا في قضايـا الطبيعـة ومؤثراتهـا في نتائـج التنشـئة الاجتماعيـة، بوصفهـا- أي الطبيعـة - العـالم المفتـوح الـذي يتسـع لـكل عـوالم الطفـل وحركتـه وحريتـه واسـتقلاله، ونتائـج تطـوره الاجتماعـي، وبنـاء مدركاتـه الحسـية والعقلية والشـعورية.

إن للطبيعـة دور أسـاسي في تنميـة مـدركات الطفـل، وتعزيـز قدراتـه، وبنـاء مكتشـفاته ومهاراتـه، فهنـاك دائمًـا علاقـة اجتماعيـة بـين الطفـل والطبيعـة، هـذه العلاقـة هـي التـي تمد الطفـل بالمثيرات والخـبرات التي تـثري مهاراته وإحساسـاته ونشـاطاته الـلا متناهية.

كذلك هناك علاقة حسية قوية بين الطفل والطبيعة، كما ذهبت إلى ذلك أستاذتنا العالمة والمُربِّية الفاضلة الأستاذة الدكتورة منى يونس بحري في قولها: «تتبين العلاقة الحسية بين الطفولة والطبيعة في ما يربطهما من إحساس بالبراءة، إذ تربطهما صفة التلقائية، ولذلك إذا التقيا اتفقا، فالطفل بطبيعته يحب الانطلاق؛ لا يقيده قيد ولا يعوقه عائق، وتحقق الطبيعة له ذلك بطبيعتها الفسيحة بذراعيها المفتوحتين على فطرتها، فينطلق فيها، يرمي نفسه بينها، يمتلكها، يقف متأملًا إياها، لزرعها وأشجارها وهي تتمايل في حرية، بطيورها، وزهورها، وفراشاتها وهي تتعاون على الحياة بحكمة من الله خالق الكون، ويتجول فيها مستكشفًا مجاهلها من دون رقيب أو حسيب على حركته الدؤوب وطاقاته التي لا ينضب معينها، كما يحدث في المنزل أحيانًا»7. لذا فإن تلقائية الطفل وتلقائية الطبيعة في التقائهما المباشر، يؤثر تأثيرًا كبيرًا في خبرات الطفل، ونشأته، ونشاطه المتعدد الوجوه، والذي يجد الانطلاقة الواسعة في هذا المجال الخصب الذي يتيح للطفل الحرية وإجراء الاختبار والمحاولة والتجريب.

وأمام ذلك على أشكال التنشئة الاجتماعية وعواملها، أن ترتبط بالطفل كارتباط الطبيعة وصفتها التلقائية به، دون قسر أو إقحام أو تكليف، لكي تؤدي وظائفها بشكل إيجابي يعزز من أهميتها والحاجة إليها في شعور الطفل، وفي تلقيه التلقائي لمؤثرات التنشئة الاجتماعية، وخاصة التربوية والثقافية في جوانبها، لذلك يمكن التأكيد هنا على «أن انطلاق الطفل في العالم الجميل يجعله يمارس الاعتماد على نفسه في تجاوز ما يعترضه من معوقات، يجعله يلجأ إلى عقله وحيلته في تجنب الضرر أو الخطر، وهو في الوقت نفسه يتعلم الحذر ويمارس اتخاذ القرارات الصائبة ويكتسب ثقة بنفسه، ويتعلم أيضًا البحث عن أسرار الطبيعة وحقائق الحياة، فعندما

يـرى عصفـورًا صغـيرًا سـقط مـن عشـه جثـة هامدة يـدرك معنـى المـوت، وأن كل مـا هـو حـي يدركـه المـوت، وعندمـا يـرى عصفـورة تطعـم صغارهـا يتعلـم حـب الأسرة وأهميـة رعايـة الصغـار إلى حـين اعتمادهـا عـلى نفسـها في إشـباع حاجاتهـا. إن الطبيعـة تعلـم الطفـل معـاني القـوة والضعـف، الرقـة والقسـوة، والجـبروت، الخير والـشر، معنـى الحريـة، حريـة النفـس والشـعور والفكـر؛ فيقـدس حريتـه وحريـة وطنـه، لـذا فـإن الطفولـة السـعيدة طفولـة سـاهمت الطبيعـة إلى حـد كبـير في تربيتهـا»8 ومدّهـا بالمؤثـرات الاجتماعيـة والثقافيـة الفاعلـة في مشـاعر الطفـل وقدراتـه وإحساسـاته، فالطفـل في انفعالاته وغرائـزه وقدراته وإحساسـاته كالطبيعـة «متقلـب.. يصيـح.. ويعـترض، معـبرًا عـن أحاسيسـه ثـم سرعـان مـا يهدأ ويسـكن ويرتـاح، وكذلـك الطبيعـة.. تتغـير وتثـور رياحهـا، وتعصـف فجـأة، وتغيب الشـمس وتختفـي الطيـور، وتظهر الغيـوم الداكنة فيخبـو الضوء، وتتسـاقط الأمطار كدموع الطفل، إذ سرعان ما تتوقف وتتبدد الغيوم وتسـطع الشـمس ويعود الضوء، وتسـكن الريـاح وتنشـد الطيـور. والطفولـة بهـذه الرابطـة الفطريـة تجـد نفسـها في الطبيعـة فيترسـخ حـب الطفـل لهـا، وتنشـأ أولى صـور الصداقـة الحقيقيـة الطبيعية في أعـماق نفسـه؛ صداقـة الـبراءة للـبراءة، صداقـة الفطـرة للفطـرة، صداقـة النقـاء للنقاء»9.

مـن هنـا انطلـق العديد مـن المُربِّين والكتـاب والفنانين في تجسـيد صور الطبيعـة ومعانيهـا ورموزها في أشـكال وعناصر أدب الأطفـال وثقافتهم، من أجـل شـدهم وجلـب انتباههـم إلى عوالمهـم، واسـتخدام رمـوز الطبيعـة من أشـجار وأزهـار وطيـور وأنهـار وجبـال وحيوانـات إلـخ، في محـاكاة الطفـل وتعليمـه ومـده بالصـور الإيجابيـة للطبيعة، والتـي تم اسـتغلالها في تحميل وتجسـيد قيـم التربيـة والثقافة وأساسـيات التنشـئة الاجتماعيـة، لأن الطفل

عبر هذه الأساليب سيتجاوب معها ويخضع لعلاقته الحسية معها بنوع من الرضا والتجاوب والتفاعل الإيجابي.

وبهذا التشخيص تصبح الطبيعة بكل دلالاتها ورموزها وشخوصها، بمثابة «المعلم التلقائي» للطفل، هذا المُعلِّم الذي يعينه على فهم نفسه والمحيط والبيئة والجمال والنظافة والصحة والقوة والنشاط، من خلال ما تمثله له الطبيعة من هذه المكونات التي تجسدها في صورها الطبيعية، فتصبح هناك علاقة جسدية بين الطفل والطبيعة، «علاقة تحقق له الصحة والجمال، فالطفل الجميل هو طفل صحي، فالجمال لا يكتمل إلا بالصحة، والطبيعة ضرورية بكل مكوناتها لبناء نفس الطفل وجسمه، فمع أن الطبيعة بحد ذاتها تدخل السعادة إلى نفس الطفل إلا أن هذه السعادة لا تكتمل إلا إذا تمتع الطفل بالحيوية وبصحة الجسم، وتقوم الطبيعة بدور مهم في تحقيق ذلك. وعلى المُربِّي أن يخرج بالطفل إلى الأماكن الطبيعية خصوصًا في سنينه الأولى، حيث الشمس الساطعة والهواء النظيف المتجدد والنباتات الغنية البعيدة عن مناطق التلوث والضوضاء، فالشمس تدفئ الطفل وتبعد عنه الرطوبة، وحرمانه منها يصيبه ببعض الأمراض المعدية فيصبح ضعيف البنية فاقد الشهية، وعليه فتعرضه لأشعة الشمس يساعد على تقوية عظامه، حيث أن أشعتها فوق البنفسجية تحول بعض الدهنيات تحت جلده إلى فيتامين «د»، الذي يعتبر أساسًا في نمو وقوة عظامه، وفي القضاء على مرض لين العظام عنده الذي يظهر بشكل تقوس الساقين وتشوه القفص الصدري وعدم القدرة على المشي من سن ستة أشهر إلى سنتين. والهواء النقي في الطبيعة يجدد شهية الطفل للطعام ويُكسب جلده اللون الوردي الجميل، وإن عدم تجدد الهواء في المناطق المزدحمة ينقل أمراضًا عديدة للأطفال كالحصبة والأنفلونزا والسعال الديكي. والهواء

الملـوَّث بدخـان السـيارات يتسـبب في إصابتـه بأنـواع عديـدة مـن الحساسـية، في حـين أن تواجـده في المناطـق الطبيعيـة يسـاعد على تنقية دمه وسـهولة تنفسـه في يقظتـه ونومه»10.

هـذا يعنـي أن الطبيعـة - إضافةً إلى دورهـا التلقـائي والعفـوي في التنشـئة الاجتماعيـة - لهـا فاعليـة ودور في تنشـئته صحيًـا ونفسـيًا وإدراكيًـا وجماليًـا.. ومعرفيًـا، وهـذا مـا تسـعى إليه ثقافـة الأطفال في العديـد من مؤثراتهـا وعناصرها. لذلـك تسـهم الطبيعـة إلى حـد مـا في إنضـاج الوعـي الثقـافي والوعـي الصحـي في مخيّلـة الطفـل، وبالتـالي الإسـهام الفاعـل في بنـاء شـخصية الطفـل وتطويرهـا بالاتجاهـات الإيجابيـة.

وفي هـذا الاتجـاه تقـول الأسـتاذة الدكتورة «منـى يونس بحـري»: «إن للطبيعة دورًا مؤثـرًا في بنـاء شـخصية الطفل، والخروج به إليها يشـعره بالجـمال، حيث يراه بعينيه ويسـمعه بأذنيه ويشـمه بأنفه، ويستنشـقه برئتيه ويلمسـه بيديه؛ أن يرى الجـمال: هـذه الشـجرة طولها مثل طولي، إن بسـاط الحشـيش الأخـضر يدعوني إلى الركـض وإلى النـوم. أن يـرى الأرض المتعـددة الألـوان.. الجـداول الرقراقـة.. الزهـور الملونـة البديعـة.. الفراشـات الزاهيـة. يـرى الجـمال الطائـر السـابح في الفضاء. من كل هـذا الجـمال يشـعر بالسرور والسـعادة، سـعادة الوجود في الطبيعـة، والجمال القـدرة الإلهيـة التـي لا تعادلهـا قـدرة، فالسـعادة هي انعـكاس جـمال الطبيعة في نفـس الإنسـان، وهـذا الانعـكاس في نفـس الطفـل بالـذات وشـعوره بـه وتقديـره لـه في سـنواته المبكـرة مـن أهـم عوامـل بنـاء شـخصيته. ولذلـك تشـدد «الدكتورة بحـري» عـلى دور المُـربِّي الواعـي وتدعـوه للحـرص «عـلى أن يـرى الطفـل الجـمال ويحـس بـه بتذوقـه، لـكي يتركـز في أعماقـه وتصبـح عنـده ثـروة جماليـة مختزنـة

تنطلـق منـه تلقائيًـا وتنعكـس في أعمالـه، وتصبـح عنده مهـارة طبيعيـة في التمييز بـين الجيـد والـرديء مـن الأشـياء، مـن حيـث الشـكل واللـون والصـوت وغـيره. إن إحساسـه بالسـعادة والحريـة يمنحـه القـدرة عـلى التعبـير الفنـي الحـر الطليـق كالرسـم والغنـاء، فالطبيعـة تحقـق لـه أكـبر قـدر مـن السـعادة في الطفولـة، مـع توفـير المراقبـة والملاحظـة عن بُعـد»11، كي نضع الطفل في موضـع الرعاية والمراقبة والتقويـم الصحيـح الـذي يُبتغـى منـه نجاح عملياتنـا وتأثيراتنا ووسـائلنا وأسـاليبنا في آليـات التنشـئة الاجتماعية.

أنماط الأطفال وأنماط التنشئة الاجتماعية والثقافية

هناك من يسأل عن أسباب التفاوت بين طفلٍ وطفلٍ آخر في القدرات والمدركات والاستعدادات لتقبّل هذا النمط أو ذاك المؤثر من عناصر التنشئة الاجتناعية، واختلاف التطبيقات والمحدد في هذا الإطار، فكيف يتعامل الآباء والقائمين على تنشئة الطفل أمام ذلك؟

وللإجابة عن ذلك يمكن القول: إن الأطفال مختلفون في أنماطهم الشخصية، فهناك طفل شجاع وآخر جبان، وهناك طفل ذكي وطفل آخر أقل ذكاءً، هناك طفل خجول وطفل آخر شديد السعادة، هناك طفل طيّع وهادئ الطباع ومقابله هناك طفل عدواني، حاد الطباع إلخ، وهكذا.. فإن لكل طفل شخصيته ونمطه الخاص من السمات وطرق التفكير والمشاعر، وغير ذلك، وتطور الشخصية ونموها إنما يتأثر بعدة عوامل «من بينها الاستعدادات التي تتحدد وراثيًا، وقيم الطبقة الاجتماعية أو المجموعة العرقية التي ينتمي إليها، والإثابات والعقوبات التي يتعرض لها في أسرته، والتفاعلات التي تكون بينه وبين أقرانه، وما يتعرض له من سلوك ومعايير صادرة عن وسائل الاعلام. ومن الواضح أن جانبًا هامًا من تطور نمو الشخصية ونشأتها هو عبارة عن عملية «التنشئة الاجتماعية Socialization»، تلك العملية التي يكتسب الفرد بفضلها أنواع السلوك والمعتقدات والمعايير، والدوافع التي تعتز بها الأسرة والمجموعة الحضارية التي تنتمي إليها الأسرة. وخلال سنوات ما قبل المدرسة يكون للوالدين (الأب والأم) والخلطاء (الإخوة والأخوات) أكبر دور في عملية التنشئة الاجتماعية، ومن الطبيعي أنهم لا يقومون بهذا وحدهم، وأن الأقران

والمُعلِّمـين والجـيران ووسـائل الإعلام كلها تشـترك في عملية تشـكيل سـلوك الطفل؛ ولكـن أعضـاء الأسرة أو أفرادهـا تجـد لهـم في العـادة أكـبر اتصـال بالطفـل خـلال هـذه الفـترة، فيتفاعلـون معـه كثـيراً وبعمـق لينظمـوا ويعدّلـوا سـلوك الطفـل باسـتمرار وعـلى الـدوام»12.

وعـلى ضـوء ذلـك هنـاك من «الآبـاء أو الأمهـات» من يـسيء فهم الطفـل أثناء تدريبـه وتعويـده عـلى اكتسـاب السـلوك والقيـم التربويـة والثقافيـة في عمليـات التنشـئة الاجتماعيـة؛ فيعمـد إلى التعامـل المبـاشر مـع الطفـل عـن طريـق إثابـة أو تدعيـم اسـتجابات معينـة ومعاقبـة اسـتجابات أخـرى، دون الوصـول إلى فهـم الاسـتعدادات الكاملة للطفل، مما يحصل التقاطع الواضح بين الطفل واسـتعداداته وأسـاليب التنشـئة الاجتماعيـة المسـتخدمة مـن الأب. كذلـك يعمد بعـض الآباء إلى كبـت اسـتعدادات الطفل ونشـاطاته الذاتيـة في التجريب وقياس قدراتـه ومواهبه عـلى الابتـكار، وعـدم تشـجيعه عـلى الاسـتقلال والشـعور بالـذات مـن قبـل الأب، مـا يعـود هـذا الجانـب بالسـلب عـلى نفسـية الطفـل وقدراتـه، فيتسـلل الإحبـاط والكبـت والخـوف إلى شـخصية الطفـل، لتصبـح هذه الشـخصية ضعيفـة، منطوية، تلازمهـا الأزمـات والاضطرابـات التـي يقـف خلفهـا الأب، في العديـد مـن الحالات.

هـذا إلى جانـب انعـكاس سـلوك الأب عـلى الطفـل بالملاحظـة، سـواء سـلبًا أو إيجابًـا، فسـلوك الأب وانفعالاتـه داخـل الأسرة تنعكـس مبـاشرة عـلى سـلوك الطفـل، فيعمـد الطفـل إلى تقليـد هـذا السـلوك أو تقمصـه والتوحـد معـه. وهـذا الحـال لا يعنـي في الكثـير مـن جوانبـه وحالاتـه انعكاسًـا لاسـتعدادات الطفـل الوراثيـة، بقـدر مـا هـو نـوع مـن التوحـد الـذي يفـسره علـم النفـس ويوضـح مفهومـه عـلى أنـه «يشـير إلى عمليتـين اثنتـين: الأولى تتضمـن اعتقـاد

الطفـل بأنـه يشـبه شـخصًا آخـر، والثانيـة تتضمـن أن الطفـل يشـارك بالعـوض أو بالنيابـة في عواطـف شـخص آخر وانفعـالات.، وكل من المعيارين لا بُـدَّ وأن يتحقق مـن قبـل أن نقـول إن طفـلًا مـا يتوحـد مـع أو يتقمـص شـخصًا آخـر. وبالنسـبة للطفـل الصغـير نجـد أن النمـوذج كثـيرًا مـا يكـون هـو الوالـد أو الوالـدة، والتوحد مـع الوالـد أو تقمصـه قـد يكـون مصـدرًا للطمأنينـة والأمـن بالنسـبة للطفـل، لأن الطفـل قـد يشـعر عندئـذ أنـه قـد اكتسـب أو اسـتدمج في نفسـه قـوة الوالـد أو كفاءتـه ومقدرتـه. وتوحـد الطفل مـع الوالد ذي الحنـان أو الحـاني «Nurturant» قـد يكـون مصـدرًا للمتعـة أو الإشـباع، لأن الطفـل حـين يتقمـص الوالـد يشـاركه في إنجازاتـه وقوتـه ومهاراتـه ومتعـه، ولكـن بعـض النـماذج الوالديـة تكـون غـير ملائمـة ولا مناسـبة، ونتيجـة لعمليـة التقمـص قـد ينتهـي الطفـل إلى الشـعور بالقلـق وإنعـدام الأمـن والطمأنينة»13، خاصـةً إذا اتصف الوالد بالصفات السـيئة والسـلوك السـلبي، مـا يـؤدي بالطفـل إلى الشـعور بالقلـق والخـوف والحـزن، وتضطـرب شـخصيته بالانفعـال الواضـح، لأنه قد يشـعر في نفسـه أنـه يحمل بعض صفـات الوالـد غـير المقبولـة أو غـير المرغـوب فيهـا.

مـن هنـا يتحتـم عـلى الوالـد مراقبـة طفلـه جيـدًا ومتابعـة حالتـه النفسـية وقدراتـه واسـتعداداته، والكشـف عـن حالـة التوحـد أو التقمـص التـي يتخذهـا، والتـصرف إزاء ذلـك بالتـصرف الحسـن، وجعـل سـلوكه ـ أي سـلوك الأب ـ المقيـاس الإيجـابي لتنشـئة الطفـل، والقـدوة التـي لا تخيِّـب ظـن الطفـل ولا تـسيء إلى شـعوره وإعتقـاده. لذلـك يجـب عـلى التنشـئة الاجتماعيـة أن تتفاعـل مـع الطفـل وقدراتـه واسـتعداداته، وبنفـس الوقـت مـع وعـي الأب وفهمـه المبـاشر وغـير المبـاشر لطفلـه، عـلى أن تتفاعـل في هـذا الاتجـاه العمليـات الأساسـية الثلاثـة التـي تشـترك في التنشـئة الاجتماعيـة، تفاعـلًا إيجابيًـا فيـما

بينهـا لتكمـل إحداهـا الأخـرى لأداء مهمتهـا في واقـع الطفل، وهـذه العمليات هي «التدريـب بالإثابـة والعقـاب، وملاحظـة الآخريـن، والتقمـص أو التوحـد»، وهـذه العمليـات ليسـت منفصلـة إحداهـا عـن الأخـرى، وإنمـا متشـابكة متداخلـة لإتمام عمليـة التنشـئة الاجتماعيـة والثقافية.

التربية البيئية للطفل واتجاهاتها الثقافية

لقد عُدّت التربية البيئية للطفل من العوامل الأساسية في التنشئة الاجتماعية، لما لهذا العامل من تأثير مباشر في ثقافة الطفل وبلورة قيم محصلته الثقافية، عبر زيادة وعيه البيئي وترسيخ قيم البيئة في سلوكه، لتصبح قيمًا ثقافية في أعمال هذا السلوك، تنعكس بالنتيجة على تصرفه البيئي، وعلى طبيعة البيئة، وعلى بنيته الثقافية.

إن أسس التربية البيئية للطفل، ضمن إطار التنشئة الاجتماعية، تنشأ وتتحدد في ثلاثة اتجاهات رئيسية هي:

1.البيت

2.المدرسة

3.الحي السكني

ومن أساسيات نجاح التربية البيئية للطفل عبر هذه الاتجاهات، أن تبدأ وتنشط بالسلوك العملي، لا بالإرشاد والنصح والتوجيه، ومحطته الأولى ومنشأه الأول يبدأ في البيت، إذ أن لهذا البيت دورًا كبيرًا في نشر مبادئ الثقافة البيئية، وتطوير اتجاهاتها في وعي الطفل، وفي تعزيز دوره ومسؤوليته الواسعة تجاه البيئة الواسعة. ولا يتم هذا بالنصح والإرشاد المباشر ـ كما هو السائد الآن ـ إنما يتم باتخاذ القدوة الحسنة، ويكون بالقدرة العملية والسلوك المباشر، فإذا وجد الطفل والده وأخاه الأكبر يرمي بالفضلات في أي مكان في البيت، فإنه سيفعل ذلك حتمًا، أما إذا وجد مثل هذا الطفل والعكس، أي وجد والده يرمي بالفضلات في المكان أو الوعاء المخصص لذلك، فإنه حتمًا سيقلده. ومن مثل هذه المواقف

في البيت ينشأ الطفل بوعي سليم للبيئة وسلامتها ونظافتها، ويتطور هذا المفهوم ليغيّر جزءًا من سلوكه عند الكبر، والتعامل مع الآخرين في المجتمع الكبير»14.

وبعد البيت يأتي دور المدرسة ليزيد من حجم هذا الوعي، ويعزز من التربية البيئية عبر السلوك العملي الذي يأتي بالتعليم المباشر «من خلال العمل والمحاولة» والخطأ، أي أن يقوم الأطفال والتلاميذ بأنفسهم بمشروعات علمية وتربوية تهدف إلى معرفة توازن البيئة وحمايتها، بجمع معلومات وحقائق البيئة وتبويبها وتصنيفها تحت إشراف المدرسة أو الأهل في البيت، عن تلوث الماء، أو الهواء، أو التصحر، أو الآثار السلبية لبعض أنواع التكنولوجيا. وكذلك يمكن القيام بمشروعات تربوية داخل المدرسة نفسها، مثل تشجير حديقة المدرسة، أو عقد حلقات نقاش جماعية عن أهمية مثل هذه المشروعات المدرسية في حياة الطفل ومستقبله»15.

ويمكن للمدرسة أن تؤدي دورها الفاعل في التربية البيئية - إضافةً لاستخدام الوسائل الإيضاحية والتعليمية الخاصة بالبيئة - عن طريق دفع الطفل إلى التقييد الواعي بالقيم البيئية عبر التجارب، والنشاط العملي، واعتبار المدرسة مكان التجارب والاختبار والنشاط نموذجًا للبيئة الواسعة، وفيها يتم اختبار وعي الطفل وقدرته على التعامل مع الملوثات وكيفية معالجتها، مع اختباره بجملة من الاختبارات من بينها كيفية التعامل مع الملوثات في الطريق، وكيفية التعامل مع الحالات الطارئة التي تواجه البيئة بشكل مفاجئ مثل الحرائق، والعواصف الترابية، وانتشار الحشرات، وغير ذلك، عبر اقتراح بعض الحالات وتمثيلها ميدانيًا بشكل عملي لتكون تجربة الاختبار متوافقة مع النشاط الواقعي المباشر.

أما الاتجاه الثالث ضمن الاتجاهات الأساسية في منشأ التربية البيئية للطفل فهو يتمثل بالمحيط الذي يعيش فيه الطفل، وهو «الحي السكني»، إذ انه يمثل البيئة الواسعة للطفل والذي يمضي فيه الطفل وقتًا أطول، في اللعب، والحركة، واللقاء، والنشاط، وكل هذه الأفعال تمثل نشاطات ثقافية وإضافات ثقافية لبنيته الثقافية.

ومن خلال علاقة الطفل بالبيئة الثقافية في الحي السكني، تتضح قيم التربية البيئية في سلوك الطفل ونشاطه، عبر التفاعل اليومي بين نشاطه والبيئة، وينعكس هذا على مستويات متعددة من التفاعل بين الطفل والآخرين والأشياء في مساحة البيئة، يُعرف بـ»علاقة الطفل بالبيئة»، لذلك فإن محاولة الوصول إلى علاقة سليمة وصحية بين البيئة والطفل في إطار الحي السكني، تقتضي تعاون الأسرة والطفل والإدارة المحلية بشكل أو آخر، أو بالتحديد في شكل عملي، فالمحافظة على سلامة ونظافة الحي السكني والعناية بمكوناته الطبيعية، لن تتحقق ما لم يحمل كل فرد أو ساكن من سكان الحي ـ بما فيهم الأطفال أنفسهم ـ نفس التصور من الوعي الاجتماعي والاهتمام بالبيئة وسلامتها وتوازنها، إضافة إلى ذلك لا بُدَّ أن يتحول هذا الوعي والاهتمام إلى مشروعات عملية يلمسها ويشارك فيها كل ساكن من سكان الحي»16.

لذلك فالحي السكني يعتبر الوجه الناصع للبيئة، ومدى القبح ومدى الجمال فيها يعبر عن وعي ساكنيها ومستوى ثقافتهم، وحماية البيئة السكنية مسؤولية لا بُدَّ أن يشعر بها ويشترك فيها الجميع، بوصفها المساحة الواسعة التي يحيا فيها هذا الجميع، وما يتأثر فيها ينعكس على مجمل ساكنيها.

ومثلـما أصبحـت مشـاكل تلـوث البيئـة وتخريـب توازنهـا الطبيعـي مـن أكـبر التحديـات التـي تواجـه الإنسـان في العـصر الحديـث؛ أصبحـت هـذه المشـاكل مجتمعـة مـع أخطـار التلـوث الثقـافي - إن صـحّ التعبير - مـن أكبر التحديـات التي تواجـه الأسرة المعـاصرة.

أقران البيئة والتلوث الثقافي

إن أبـرز أخطـار التلـوث الثقـافي تلـك التـي تكمن في الأقـران من رفقاء السـوء، الذيـن يختلـط بهـم الطفـل في إطـار الحي السـكني، أو المحيـط الاجتماعـي العام، أو في محيـط المدرسـة الـذي سـبق أن تعرضنـا له.

إن جماعـة الأقـران لهـا تأثـير كبـير عـلى الطفـل، وهـذا التأثـير أحيانًـا إيجـابي وأحيانًـا سـلبي، وأكـثر مـا يتخـوف منه الآبـاء هو الجانب السـلبي في علاقـة الطفل بالأقـران، إذ «أن الأطفـال يعيشـون في عالمـين، عـالم يتألـف مـن الوالديـن ومن على شـاكلتهم مـن الكبـار الراشـدين، وعـالم آخر مـن أقـران الطفل»17.

ومثلـما يتعلـم الطفـل من الوالدين بعـض القيـم الثقافية والتقاليـد والعادات، فـإن هـذا الطفـل يتعلـم أيضًا مـن أقرانه العديـد من القيـم والتقاليـد، والمفردات، وأنمـاط السـلوك، وأوجـه التقليـد في اللعب والنشـاط، حتى الملبس والـذوق، خلال عمليـات تفاعـل الطفـل مـع الأقـران، فهـذا التفاعـل يتيـح للطفـل التـزود ببعـض المعـارف وطـرق التـصرف، وأشـياء لم يتعلمهـا الطفـل مـن الكبـار. وخـلال هـذا التفاعـل يتلقـي الطفـل مـن جماعة الأقـران بعـض العنـاصر الثقافية التي تتشـكل شـيئًا فشـيئًا ضمـن بنيتـه الثقافية، لتشـكل جـزءًا أساسـيًا في هويتـه الثقافية، مهما كانـت قيمـة هـذه العنـاصر ـ سـلبية أو إيجابيـة ـ فهـي قـد أخذت مكانهـا في فكر الطفـل وضمـيره وعقله وسـلوكه.

ومـن طبيعـة الطفـل أنـه في الغالـب يتأثـر بمـا يسـود بـين الأقـران مـن قيـم وعـادات، فلـو أن هـذا الطفـل شـاهد أحـد أقرانـه يسـاعد رجـلًا فإنـه سرعـان مـا يقـوم بهـذا العمـل في المـرة التاليـة التـي يصـادف فيهـا أحـدًا مـا يحتـاج إلى

المساعدة. ثم أن الطفل في الغالب يرى نفسه من خلال الأقران، ويبدأ يفهم ذاته عبر ذلك، أو أحيانًا يتعلم الطفل العدوان من خلال الأقران الذين يميلون إلى العدوانية والقسوة في التعامل مع الأطفال الآخرين.

وفي بعض الحالات يتعود الطفل على نمط معين من السلوك، وعلى نشأة معينة، غير أن هذا الطفل يعاكس هذا السلوك الذي تعلمه من والديه، ويعاكس النشأة التي تعود عليها داخل أسرته، وذلك بتأثير الأقران وفاعليتهم في هذا الطفل. ومثال ذلك «أن والدي الطفل قد يحاولان تعويده على الحرية في التعبير عن عواطفه وعلى الحنان بأن يسمحا له باللعب بالعرائس، إن هو أراد ذلك، ولكنه إن لعب بالعرائس خارج المنزل قد يجد أن الأطفال الآخرين يسخرون منه، ويعيِّرونه أو يعاقبونه على ذلك بوسائلهم الخاصة. وبذلك نجد أن مثل هذا السلوك يتناقض أو يزول، ويتبين الآباء أن جهودهم قوّضها تأثير جماعة الأقران الذين يضطرون الطفل إلى أن يتبع في سلوكه الأنماط التقليدية المألوفة من جنسه»18.

ومع أن الثقافة البيئية، أو ثقافة المحيط الاجتماعي أو الحي السكني تنعكس على الأقران، فيتصرف هؤلاء الأقران على وفق ثقافة المحيط الاجتماعي الذي يدور فيه هذا الطفل، إلا أن العديد من الأقران قد اكتسب بعض الظواهر السلبية، أو المفردات الشاذة، أو العادات السيئة، من اختلاطه ببيئات أخرى، أو خالط أطفال آخرين خلال سكنه السابق أو خلال بعض الرحلات والسفرات، أو خلال زيارات الأقارب والأصدقاء من مناطق مختلفة، وكل هذا يؤثر في ثقافة الطفل وفي ثقافة الأقران، لذلك من المفيد معرفة الأقران والكشف عن سلوكياتهم، قبل انزلاق الطفل في سلوكيات خاطئة وفي مهاوي القيم الثقافية الشاذة التي اكتسبها من بعض الأقران.

لـذا فـإن للأقـران تأثـير مبـاشر في تربيـة الطفـل وتكويـن قيمـه الثقافيـة عـلى مـدى مراحـل نمـوه، خاصـة بعـد مرحلـة المدرسـة التـي تبـدأ مـن خلالهـا تتشـكل العلاقـة مـع الأقـران.

نخلـص في تحديـد سـمات البيئـة الثقافيـة للطفـل إلى أن هـذه البيئـة تسـهم إلى حـد كبـير في النشـأة الاجتماعيـة والثقافيـة، وأن البيئـة في الغالـب هـي التـي تحـدد سـمات ثقافتـه ومكونات سـلوكه وتربيتـه، فمكونات البيئة وسـكان المحيط السـكني، مـن الكبـار والصغـار ومـن الأقـران، إضافـة إلى ذوي الطفـل، كل ذلـك يشـكل معـالم بيئتـه الثقافيـة ومصـادر ثقافتـه في محيطهـا الاجتماعـي.

مفاهيم التلوث الثقافي لبيئة الطفل

هنا لا بُدَّ من تحديد مفاهيم التلوث الثقافي لبيئة الطفل التي تشكل معوقات لثقافته الخاصة ونمو قدراته السلوكية والثقافية بشكل صحيح، ومن أبرز هذه الملوثات:

1. أغاني الكبار الهابطة، التي لا يمكن للأطفال سماعها، التي تحمل في بعضها ألفاظًا وقيمًا هابطة تسئ إلى قيم الطفل وخصوصية ثقافته.

2. القيم الثقافية الخاطئة التي يحملها الأقران، التي تتجاوز قيم الطفولة ومعانيها التربوية وخصائصها السيكولوجية.

3. تطلُّع الأطفال إلى الكبار في الأماكن العامة من البيئة، واكتسابهم بعض العادات السيئة، ومشاهدتهم بعض سلوكيات الكبار التي لا تنسجم مع ثقافة الأطفال، من قبيل «ممازحة» بعضهم البعض، وإطلاقهم الشتائم والكلمات البذيئة فيما بينهم، وكذلك حالات السخرية التي يقوم بها بعض الكبار فيما بينهم عن طريق «المزاح» أو الجد وغير ذلك.

4. تطلُّع الأطفال إلى حالات الشجار التي تحدث بين الكبار، وما يصاحب ذلك من أفعال وأقوال وممارسات سيئة تنعكس على نفسية الطفل وتترسخ في مخيّلته، فتصبح صورة ثقافية ضمن مخيّلته.

5. سماع الأطفال أحاديث الأقران عن مشاهداتهم «المتلصصة» لوالديهم أو لآخرين في أوضاع «حميمة»، أو تداولهم أحاديث «جنسية» تثير غرائزهم وفضولهم البريء إلى ممارسات خاطئة تسيء إلى ثقافتهم الخاصة.

6. سماع الأطفال أحاديث الخصوصيات العائلية للجيران ولساكني الحي من خلال الأقران.

7. تعلـم الكـذب، والمراوغـة، والأنانيـة التـي يغذّيها الكبـار أو الأقـران الذيـن يحملـون هـذه الصفـات ويختلـط بهـم الطفـل في محيـط البيئـة.

8. مشـاهدة الممارسـات الخاطئـة التـي يقـوم بهـا الكبـار أو الصغار في الشـارع العـام، أو في محيـط البيئـة السـكنية، مـن قبيـل رمـي النفايـات والمخلفـات في الأماكـن العامـة، أو قطـع الزهور مـن الحدائق العامـة، أو «التبول» عـلى الجدران، أو البحـث في النفايـات، أو عـدم الانصيـاع لنظـام السـير والتقيـد بشـارة المـرور في الشارع.

9. عـدم التقيّـد بنظـام الوقـوف والانتظـار مـع الآخريـن في حالـة تجمـع عـام لغـرضٍ مـا، ومحاولـة فـرض القـوة الجسـدية أو إرادة «العنجهيـة» خاصـة لـدى الكبـار، بـدل سـلوك النظـام أو احـترام الآخريـن، أمـام مـرأى الأطفـال.

10. فـرض الأنانيـة وحـب الـذات في محاولـة الحصول على حاجة ما في السـوق أو في الأماكـن العامـة أمـام تجمع عام من الناس، ومشـاهدة الأطفال هذا التصرف.

11. عـدم إبـداء روح المسـاعدة مـن قبـل البعض للبعض الآخـر إذا تطلب الأمر ذلـك، أمام مرأى ومسـمع الأطفال.

وبالنتيجة، إن هذه الحالات السـلبية وهذه الظواهر السـيئة وهذه الممارسـات الخاطئـة تشـكل جميعًـا ملوثـات خطـرة عـلى بيئـة وبنيـة الطفـل الثقافيـة، كونها تنفـذ سريعًـا إلى وجـدان الطفـل وسـلوكه، وتصبـح جزءًا مـن ثقافته التي عكسـتها بيئتـه الثقافيـة التـي تأثر بها.

هوامش الفصل الخامس

1- فصول ملخّصة في أسس تهذيب الطفل، ص 10.

2- المرجع نفسه، ص 16.

3- المرجع نفسه، ص 39.

4- المرجع نفسه، ص 41.

5- فاضل الكعبي، تفاعلات الطفل العلمية بين المدرسة والثقافة.

6- المرجع نفسه.

7- منى يونس بحري، الطفل والطبيعة.

8- المرجع نفسه.

9- المرجع نفسه.

10- المرجع نفسه.

11- منى يونس بحري، مرجع سابق.

12- أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ص 259.

13- المرجع نفسه، ص 264.

14- علي الحوات، البيئة والطفل، مراجعة عامة.

15- المرجع نفسه.

16- المرجع نفسه.

17- بول مسن، جون كونجر، جيروم كاجان، مصدر سابق.

18- نفس المصدر، ص 410.

الفصل السادس

مرجعيات التربية والثقافة

* مدخل لتحديد المرجعية
* في ماهية المرجعية ودلالاتها
* مفهوم المرجعية
* المرجعية والخزين المعرفي
* مرجعية التنشئة الاجتماعية
* مرجعية التهذيب
* الإطار القيمي للمرجعية
* الإطار النظري للمرجعية

مدخل لتحديد المرجعية

سبق وأن تعرفنا على حدود «التنشئة الاجتماعية» وعملياتها المؤثرة في تشكيل ثقافة الطفل، وتم التأكيد في ذلك على أن النتائج التي يحصل عليها الطفل من عمليات التنشئة الاجتماعية هي التي تبلور وتوضح اتجاهات ثقافته الخاصة، التي تبرز وتتشكل في أحضان الثقافة العامة للمجتمع، ثم تأخذ ميزتها وخصائصها شيئًا فشيئًا في شخصية الطفل، بوصفها ـ أي ثقافة الأطفال - كما سبق وأكدنا ذلك في أكثر من موقع هنا، «ثقافة فرعية» عن ثقافة المجتمع.

وقد جرى التأكيد في هذا المجال على حقيقة مفادها: أن الطفل يُولد وينشأ في أحضان والديه، فيكتسب ويتعلم منهما العادات والطبائع والقيم والنظم والخبرات والمعارف التي تدعم نموه العام، وتشكل جوانب واتجاهات شخصيته الثقافية التي تمر بمراحل متعددة، لكل مرحلة خبراتها ومكتسباتها الخاصة بدءًا من مرحلة نموه الأولى ثم ما يأتي بعدها، حيث يتطور نموه ويأخذ مجالًا أوسع في الاكتساب والتعلم، بعد أن يدخل الطفل إلى عالم المدرسة، وفي هذا العالم الواسع والمقنن يتعلم الطفل ويكتسب خبرات جديدة وعادات وطبائع ومعارف وقيم، تُضاف كلها إلى ما سبق أن اكتسبه وتعلمه من أسرته ومن محيطه الاجتماعي.

مـن هنـا نـدرك تمـام الإدراك أن عمليـات التنشـئة الاجتماعيـة واتجاهاتهـا المؤثـرة في «الأسرة والمدرسـة والبيئـة» تلعـب دورًا حاسـمًا في تشـكيل وتحديـد اتجاهـات «ثقافـة الطفـل» ونوعيتهـا.

وهـذا يعنـي: أن الطفـل يمثـل الانعـكاس الطبيعـي للثقافـة التـي ينشـأ في أحضانهـا، حيـث تبـدأ ثقافتـه بالتشـكل والوضـوح مـع تشـكل شـخصيته في طورهـا الأول، وتأخـذ بالنمـو والتطـور تدريجيًـا، فيعكـس ذلـك الحقيقـة التـي لا مجـال للشـك فيهـا، وهـي حقيقـة المنشـأ الثقـافي والاجتماعـي للطفـل، الـذي يدعونـا إلى بديهيـة القـول: إن الطفـل يتلقـى أساسـيات ثقافتـه بشـكل طبيعـي مـن جوهـر ومحيـط تنشـئته الاجتماعيـة، وهـذه التنشـئة هـي المصـدر الأسـاسي والمهـم لثقافـة الطفـل.

هــذا مـا عرفنـاه بوضـوح، ومـع ذلـك نسـعى إلى معرفـة المزيـد، في محاولـة للتوصـل إلى عمـق المعرفـة الواسـعة، ولكـن بنفـس الاتجـاه الـذي لا يخـرج عـن أصل المعرفـة ومنشـأها الفكـري والمـادي، وذلـك بالعـودة إلى أصـل الـشيء وأسـاس مكونه، والانطـلاق منـه في التحليـل والاسـتنتاج للوصـول إلى أصـل الأصـل في المعرفـة وتكويـن المفهـوم العـام للظاهـرة ومردوديتهـا في الفعـل الإنسـاني ونشـاطه العـام. فالمكـون العـام للظاهـرة الثقافيـة وُجـد في أحضـان التنشـئة الاجتماعيـة، والتنشـئة الاجتماعية هـي التـي تحيـي وتعالـج الظاهـرة الثقافيـة في شـخصية الفـرد.

وهنـا لا بُـدَّ مـن البحـث عـن أسـاس للمسـبب الأول في هـذا الاتجـاه، عـبر إثـارة التسـاؤل المـشروع بالشـكل التـالي: مـا دامـت التنشـئة الاجتماعيـة هـي سـبب تشـكيل ثقافـة الطفـل، أي أنهـا المصـدر الأسـاسي لهـذه الثقافـة، تُـرى مـا هـو المصـدر الأسـاسي للتنشـئة الاجتماعيـة التـي تنشـط في عملياتهـا واتجاهاتهـا تشـكيلات الظاهـرة الثقافيـة؟

رُبّ أحد يتصدى لهذا السؤال ليجيب بعفوية واضحة فيقول: إن مصدر التنشئة الاجتماعية في أغراضها وغاياتها لتشكيل ثقافة الفرد هي التنشئة الاجتماعية ذاتها، ويتوسع بذلك أكثر حين يقول: إن الإنسان عامة والطفل خاصة خاضع بطبيعته إلى حدود ومظاهر وأساليب وطرق وعمليات التنشئة الاجتماعية، فيكتسب ويتعلم منها تدريجيًا حتى تتوضح بعد ذلك سمات ثقافته وعوالم شخصيته.

ربما هناك نوع من الصحة وليست كل الصحة في هذا القول، ذلك لأننا إذا أسلمنا بهذا القول ونتيجته بشكل كامل فسنظل ندور في حلقة مغلقة لا توصلنا إلى النتيجة الصحيحة التي يبتغيها السؤال المثار هنا، في غاياته العلمية، وكأننا هنا نسأل نفس السؤال الذي أثاره أحدهم عن أصل «البيضة» حين سأل: من أين تأتي البيضة؟ فجاءه الجواب: من الدجاجة طبعا! فكرر السؤال بصفة أخرى: ولكن من أين تأتي الدجاجة؟ فكان الجواب: من البيضة أيضًا!

ولكي لا يكون سؤالنا وجوابنا عائمين بنفس الطريقة هذه نعود مجددًا إلى البحث عن الجواب المنطقي لسؤالنا المشروع، عن أصل التنشئة الاجتماعية ومصدرها الذي دفعها إلى أن تكون حاضنة للثقافة ومسؤولة عن تشكيل مفهومها العام، وهل لهذه التنشئة الاجتماعية مصدر واحد أم مصادر متعددة؟ وأين تكمن هذه المصادر؟ وكيف يتم قياسها والرجوع إليها واعتبارها مرجعًا أوليًا لنشاطها الدقيق؟

إن هذه الأسئلة – وغيرها - ستكون مثار دراستنا هنا، للبحث عن أوجه التنامي المتصاعد في أصل التنشئة الاجتماعية ومرجعياتها التي دفعت ظاهرة «ثقافة الأطفال» مفهومًا وسلوكًا إلى الوجود النظري والمادي في

المجتمـع، وصـولًا إلى معرفـة الأسـباب والمسـببات التـي كونـت مفهـوم «ثقافـة الأطفـال» ووجـدت عـلى أساسـها، وعُـدّت مرجعًـا مهـمًّا لهـا.

وقبـل ذلـك لا بُـدَّ مـن التعـرف عـلى العلاقـة العضويـة بـين الثقافـة والتنشـئة الاجتماعيـة، وأيهـما كانـت أساسًـا لوجـود الأخـرى، وكيـف يتـم قيـاس ذلـك في إطـار البحـث عـن مرجعيـات ثقافـة الأطفـال في أصـل التنشـئة الاجتماعيـة ومصدريتهـا، والسـبل العلميـة التـي توصلنـا إلى الحقيقـة العلميـة لـكل منهـما، في السـياق التاريخـي للوجـود الـذي ينظمـه وعـي «التكيـف الاجتماعـي» أو «التطبيـع الاجتماعـي» كـما يسـميه البعـض، أو ينظـر إليـه كفضـاء واسـع لواقـع «التنشـئة الاجتماعيـة» التـي تنفتـح عـلى واقـع الحيـاة بـكل اتجاهاتهـا، لتشـمل عمليـات «التكيـف» وعمليـات «التطبيـع» مـن أجـل تشـكيل البنيـة الثقافيـة للفـرد وتكريـس هـذه البنيـة في الشـخصية عـبر مراحـل متعـددة؛ لتصبـح سـمة وهويـة لهـذا الفـرد يتـم مـن خلالهـا معرفتـه ومعرفـة خصائصـه الاجتماعيـة وطبيعتـه الإنسـانية، وبالتـالي تميّـزه عـن غـيره عـبر هـذه السـمة أو الهويـة الثقافيـة، وذلـك بالعـودة إلى خصائـص وعوامـل النشـوء الاجتماعـي ومرجعيـات هـذا النشـوء الـذي أدى إلى قيـام ثقافتـه الخاصـة وتمايزاتهـا عـن غيرهـا مـن الثقافـات الإنسـانية، عـبر مراحـل التاريـخ الـذي يلعـب دورًا في صهـر الثقافـة وتشـكيلها منـذ مرحلتهـا الأوليـة حتـى مراحـل تطورهـا، ووصولهـا إلى قمـة الهـرم، والعـودة بهـا ثانيـة إلى مرجعياتهـا ومصادرهـا الأساسـية التـي دفعتهـا إلى الوجـود النظـري والمـادي، ابتغـاء الوصـول إلى قيمتهـا الحقيقيـة وغاياتهـا الصحيحـة في التشـكل العلمـي، مثلـما نبحـث الآن، ونسـعى إلى إثبـات مرجعيـات هـذه الثقافـة، وأسـاس تشـكل الثقافـة الخاصـة المعنيـة بالأطفـال منـذ أن كانـت في مراحلهـا السـابقة وصـولًا إلى مرحلتهـا المتقدمـة الحاليـة.

في ماهية المرجعية ودلالاتها

لا نريـد في هـذا المبحـث عـزل «ثقافـة الأطفـال» عـن «ثقافـة المجتمـع»، والبحـث لهـا عـن مرجعيـات أخـرى بديلـة عـن حاضنتهـا الأساسـية، ومنشـأها العـام في المنـاخ الاجتماعـي والبيئـي والعلمـي الـذي نشـأت فيـه المرجعيـات الكليـة لثقافـة المجتمـع؛ غـير أننـا نسـعى مـن وراء ذلـك إلى أن نضـع ثقافـة الأطفـال الموضـع الصحيـح في حدودهـا الخاصـة ضمـن الإطـار العـام للثقافـة، لـكي تتوضـح الصـورة الحقيقـة لهـذه الثقافـة، ونـدرك تمـام الإدراك هـذه الحـدود وقواعدهـا العلميـة بشـكل دقيق،عنـد التعامـل مـع الطفولـة وخصائصهـا التـي تفرضهـا طبيعتهـا الخاصـة.

مـن هنـا نعمـل عـلى البحـث في الأسـاس المرجعـي الـذي نشـأت وفقـه ثقافـة الأطفـال، مـع أن هـذه الثقافـة قـد نشـأت في أحضـان الثقافـة العامـة للمجتمـع وتعـد ثقافـة فرعيـة منهـا، إلا أن لهـذه الثقافـة مرجعياتهـا الخاصـة، بالإضافـة إلى اسـتعانتها بالمرجعيـات العامـة لثقافـة المجتمـع، وهـذه المرجعيـات الخاصـة هـي التـي تحـدد صيغتهـا المتميـزة وقاعدتهـا الصحيحـة التـي تميّزهـا عـن قاعـدة الثقافـة العامـة.

ومـع أننـا قـد أوضحنـا سـابقًا، وفي أكـثر مـن مجـال هنـا، المواقـع المصدريـة التـي بـرزت مـن خلالهـا ثقافـة الأطفـال كثقافـة خاصـة لهـا مفهومهـا الخـاص، إلا أننـا هنـا سـنحدد الاتجاهـات التي بلـورت ثقافـة الأطفـال، والتـي أصبحـت فيـما بعـد المرجعيـة العلميـة التـي نرجـع إليهـا لمعرفـة الأسـس العلميـة الدقيقـة لتوضيـح آليـة هـذه الثقافـة.

ولـكي يكـون التحقـق واضحًـا ودقيقًـا في هـذا الاتجـاه لا بُـدَّ مـن الانطـلاق

مــن البُعــد المعــرفي لثقافــة الأطفــال، وعــدّه مرجعيــة فكريــة خالصــة لهــذه الثقافـة، أو هكـذا نـرى في رؤيتنـا لخـواص ومكونـات هـذه الثقافـة التـي تحمـل خصوصيتهـا الواضحـة فيـما تختـص بـه مـن أساسـيات ومقومـات، عـلى الرغـم مـن حقيقـة اتصالهـا وتشـابكها العميـق مـع مكونـات واتجاهـات الثقافـة العامـة للمجتمـع. ولهـذا نجتهـد هنـا في طـرح الصيغـة المناسـبة التـي نـرى فيهـا تشـكيلًا أوليًّـا لمرجعيـة دقيقـة لثقافـة الأطفـال، بعـد تتبـع الخطـوات الأوليـة التـي سـارت باتجـاه تحديـد الـرؤى والأفـكار التـي تحيـط بالطفـل وعوالمـه، قبـل أن تتوسـع هـذه الخطـوات لتصـل إلى مسـتوى النظريـات والعلـم الدقيـق في قضايـا الطفـل وثقافتـه.

وبدايــةً لا بُــدَّ أن نعــرف مثلــما عرفنــا مــن قبــل حقيقــة الطفــل قبــل أن تتشــكل طبيعتــه الثقافيــة، حيــث «يُولــد الطفــل عضــوًا في الجنــس البــشري بخصائـص وراثيـة تكشـف عـن ملامـح خاصـة كثـيرة، ويبـدأ في الحـال بالحصـول عـلى ذخـيرة مـن السـلوك في ظـروف الدعـم التـي يتعـرض لهـا باعتبـاره فـردًا، ومعظـم هـذه الظـروف والطـوارئ يرتبهـا أنـاس آخـرون، وهـذه الظـروف هـي في الحقيقـة مـا يُقـال لـه ثقافـة، بالرغـم مـن أن الاصطـلاح يُعـرف في العـادة بطـرق أخـرى، فقـد قـال اثنـان مـن أعـلام الأنثروبولوجيـا مثـلًا بـأن «الجوهـر الأســاسي للثقافــة يتألــف مــن أفــكار تقليديــة ـ أي أفــكار مشــتقة ومختــارة تاريخيًــا ـ وبخاصـة مـن القيـم التـي تعـزي إليهـا»، ولكـن أولئـك الذيـن يلاحظون الثقافـات لا يـرون أفـكارًا أو قيـمًا، وإنمـا يـرون كيـف يعيـش النـاس وكيـف يُنشـئون أطفالهـم، وكيـف يجمعـون الطعـام أو يزرعونـه، ومـا نـوع المسـاكن التــي يعيشــون فيهــا ومــاذا يلبســون، وأي الألعــاب يمارســون، وكيــف يعامــل بعضهـم بعضًـا، وكيـف يحكمـون أنفسـهم، وهلـم جـرا. هـذه هـي العـادات والسـلوكيات المعتـادة لشـعب مـا، ولـكي نفسرهـا ينبغـي أن نتأمـل الظـروف

التـي تولدهـا، فالظـروف والطـوارئ الاجتماعيـة أو السـلوكيات التـي تُولـد منهـا، هـي «أفـكار» الثقافـة، أمـا المعـززات التـي تظهـر في الظـروف والطـوارئ فهـي «قيـم» الثقافـة»1.

وهـذه الأفـكار وهـذه القيـم هـي الأسـاس المرجعـي للثقافـة، وهـذا الأسـاس قابـل للتطـور والتوسـع كلـما عزّزنـاه بالظـروف والطـوارئ الجديـدة التـي تدعـم ثقافتنـا في الواقـع المـادي والمعنـوي، وتدفعهـا إلى الاسـتمرار والـدوام وتراكـم المعـززات التـي تصبـح فيـما بعـد ميراثًـا متـداولًا لهـا يمكـن الرجـوع إليـه، بوصفه الخزيـن المعـرفي للثقافـة وأسـاس مرجعيتهـا الثابتـة.

مـن هنـا يتحتـم علينـا الرجـوع إلى المصـادر التاريخيـة لتتبـع الأفـكار الأولى التـي شـكلت بتراكماتهـا المتواصلـة خزينًـا معرفيًـا للثقافـة، وهـذا الخزيـن الـذي يُعـرف بالمـيراث الفكـري أو الـتراث الـكلي للثقافـة هـو الذي يشـكل البنيـة العامة لمرجعيـة ثقافـة الأطفـال, مـع أن المـيراث الفكـري أو الـتراث الـكلي للثقافـة عـادةً يختـص بالثقافـة الواحـدة ضمـن إطارهـا الاجتماعـي الخـاص، لـكل شـعب مـن الشـعوب، إلا أن مفهـوم «المرجعيـة» أوسـع وأشـمل مـن ذلـك، فهـو يسـتوعب تداخـل الأفـكار وتبادلهـا بـين الثقافـات الإنسـانية المختلفـة التـي تطـرح هـذه الأفـكار وتشـترك في صياغـة مفهـوم معـين لهـا، يمكـن تداولـه في كل المجتمعـات ليصبـح بعـد ذلـك مصطلحًـا أو مفهومًـا أو علـمًا إنسـانيًا عامًـا، لا يختـص بهـذا المجتمـع دون سـواه، إنمـا يتجـاوز هـذا النطـاق إلى النطـاق الإنسـاني الشـامل الـذي يكـون فيـه ظاهـرة عامـة مـن ظواهـر الثقافـة في كل المجتمعـات، كـما هـو الحـال مـع الثقافـة وثقافـة الأطفـال التـي أصبحـت متداولـة وظاهـرة لـدى المجتمعـات كافـة، وبأعـلى المسـتويات.

لهـذا تـأتي المرجعيـة مـن اتجاهـين متوازيـين، اتجـاه اجتماعـي يسـتمد

أفكاره مـن صميـم الثقافـة الاجتماعيـة للمجتمـع، واتجـاه إنسـاني يسـعى إلى الاطـلاع الواسـع عـلى مختلـف العلـوم والمعـارف والأفـكار التـي أنتجهـا الفكـر الإنسـاني، ويأخـذ منهـا مـا يناسـب دائرتـه المعرفيـة التـي ينطلـق منهـا في إطـار المعرفـة المشـخصة في تحديـد معـين، ومثـال عـلى ذلـك: يُعتـبر كل مـا أنتـج مـن علـم ومعرفـة وأفـكار تناقـش قضايـا الطفـل الأساسـية في هـذا المجتمـع أو في ذاك، منتوجًـا معرفيًـا يشـمل خزينًـا فكريًـا يختـص بالطفـل، ويمكـن الاعتـماد عـلى هـذا الخزيـن وعـدّه مرجعًـا ومرجعيـة واسـعة للنشـاط المعـرفي الـذي يحـاول الإحاطـة الكاملـة بعلـم الطفـل وقضايـاه مـن بـاب واحـد أو مـن أبـواب متعـددة.

ومـن هـذا الحـال تتشـكل المرجعيـة لتكـون جملـة الأفـكار والمعـارف والعلوم التـي نلجـأ إليهـا للاسـتزادة المعرفيـة، وتوسـيع الإدراك والوعـي، والإحاطـة مـن كل الاتجاهـات بهـذا العلـم أو ذاك أو تلـك المعـارف وغيرهـا. ويمكـن اعتبـار ذلـك جانبًـا أساسـيًا مـن جوانـب المرجعيـة الكليـة، وهـو الجانـب الفكـري، وهـذا الجانـب يتشـكل مـن رافديـن أساسـيين: «رافـد قيمـي» و»رافـد نظـري»، وسـنتعرف عـلى ذلـك بعـد التعـرف عـلى مفهـوم المرجعيـة.

مفهوم المرجعية

لو راجعنا القواعد العامة لآليات وعمليات التنشئة الاجتماعية والثقافية للمجتمعات، ودقّقنا في جوانبها جيدًا، سنجدها تهتم كثيراً بمراحل نمو الطفل المختلفة عبر الاهتمام بجسمه وعقله وروحه وذوقه، وليس هناك من مجتمع من هذه المجتمعات لا يركز في اهتمامه بالطفل على التربية العقلية والخلقية، وتُعتبر الألعاب والنحو والرياضيات والموسيقي والرسم وغيرها سبيلًا واضحًا في ذلك.

وهذا يعني بطبيعة الحال أن أفكار «أرسطو» و«أفلاطون» دعمت أفكار الشعوب، وشكلت أساسًا لمنطلقاتها الفكرية لتعزيز ودعم طرقها وأساليبها في عمليات التنشئة الاجتماعية للأطفال، مثلما هي الأساس الواضح لعمليات التنشئة الاجتماعية في المجتمعات اليونانية القديمة، وذلك لأن هذه الأفكار انطلقت بإيجابية كبيرة من الطبيعة الإنسانية لتتجاوب مع هذه الطبيعة في كل المجتمعات، لتصبح بعد ذلك جزءًا مهمًا من الموروث الثقافي لهذه المجتمعات، حيث يتداخل فيها المعطى الاجتماعي الخاص لهذه المجتمعات مع المعطى الإنساني للمجتمعات الأخرى، ليشكل منطلقًا مشتركًا لدى ثقافات الشعوب قبل أن تسعى إلى التميز والاهتمام بترصين خصوصيتها الثقافية بناءً على خصوصيتها الاجتماعية.

صحيح أن الخصوصية الثقافية لكل مجتمع تنطلق أساسًا من مفاهيم ثقافتها الخاصة، التي تحددها تقاليدها وأعرافها ونظمها وقوانينها وأخلاقها، وغير ذلك مما تفرزه طبيعتها الاجتماعية، وتشكل جزءًا أساسيًا من المكون الكلي لثقافتها، إلا أن هذا لا يمنع من التجاوب مع ما هو إيجابي

لـدى الثقافـات الأخـرى ومتوافـق مـع طبيعتهـا الاجتماعيـة ومكونهـا الثقـافي، وهـذا لا يُعـد اختراقًـا لهـذه الخصوصيـة بـل تفاعـلًا معهـا، مـا دام متوافقًـا مـع طبيعتهـا، فالاخـتراق لهـذه الطبيعـة يـأتي مـن خـلال الأفـكار والمفاهيم والأسـاليب والتقاليـد والسـلوكيات الغربيـة عـن طبيعتها الاجتماعيـة، وتوصـف بـ«الغربيـة» إلى جانـب أوصـاف أخـرى كالمرفوضـة والـلا مرغـوب فيهـا والخاطئـة والسـلبية وغـير ذلـك، لأنهـا تتقاطـع مـع مـا يؤمـن بـه أو يسـير عليـه إنسـان هـذه الثقافـة. ومثـال عـلى ذلـك: هنـاك تقاليـد وأفـكار ومفاهيـم وأسـاليب مرغوبـة وإيجابيـة في الثقافـة الغربيـة، إلا أنهـا تعـد سـلبية وغـير مرغـوب فيهـا لـدى الثقافـة الشرقيـة، ومـع ذلـك فهنـاك مـا هـو إيجـابي ومتوافـق يقـارب بـين الثقافتـين ويدعوهـما إلى التفاعـل، إذ لا يمكـن لهـذه الثقافـة أو تلـك أن تحيـا وتنمـو دون التفاعـل الحـي مـع الثقافـات الإنسـانية المختلفـة عـبر الأخـذ والعطـاء، بإيجابيـة دون إقحـام أو تقليـد أو تبعيـة.

لقـد تكونـت الأُطـر الخاصـة للثقافـات - كلٌ في إطـار طبيعتـه الاجتماعيـة - بعـد تطـور هـذه الثقافـات وتفاعلهـا فيـما بينهـا، لتتشـكل بعـد ذلـك مفاهيمهـا الخاصـة ووحدتهـا الموضوعيـة للثقافـة انسـجامًا وتوافقًـا مـع مكونهـا الاجتماعـي، الـذي هـو انعـكاس لمكونهـا الثقـافي. وهـذا المكـون شـكل أسـاس بنيتها الإنسـانية، وبالتـالي شـكل ذلـك الحصيلـة العامـة لموروثهـا الثقـافي الـذي تنطلـق منـه لتعزيز وجودهـا الاجتماعـي والقيمـي والفكـري، ولتعزيـز ثقافتهـا الإنسـانية، وليصبـح هـذا المـوروث جـزءًا مهـمًا مـن مرجعيتهـا، فالمرجعيـة أشـمل مـن ذلـك؛ فهـي إلى جانـب اسـتيعابها مـوروث الثقافـة الاجتماعيـة العامـة للمجتمـع، تسـتوعب مـا هـو متوافـق ومتفاعـل ومتداخـل مع هـذه الثقافـة مـن الثقافـات الإنسـانية التـي كان لهـا تأثـيرًا واضحًـا في هـذه الثقافـة.

هـذا يعنـي أن المرجعيـة أشـمل مـن المـوروث الثقـافي للمجتمـع، وتمثـل المـوروث الثقـافي الإنسـاني حـين تنطلـق في صيرورتهـا مـن الجوانـب الإيجابيـة والمشرقـة لهـذا المـوروث، وليـس كل المـوروث، حـين تسـعى إلى تعزيـز قاعدتهـا المعرفيـة في الإطـار الثقـافي للمجتمـع، وتخلـص بذلـك إلى مرجعيـات فرعيـة تؤلـف المرجعيـة الكليـة للثقافـة. أي أن مجمـل الأفـكار العامـة في الثقافـات الإنسـانية تمثـل الحصيلـة المعرفيـة للإطـار الـكلي للثقافـة، أمـا الأفـكار الخاصـة التـي تنبثـق مـن هـذا المجتمـع ومـن ثقافتـه فهـي تمثـل مرجعيـة فرعيـة لهـا تأثيرهـا البالـغ والمؤثـر في ثقافـة الفـرد، وهـذه الثقافـة تتشـكل مـن خليـط إيجـابي متجانـس مـن الحصيلـة الكليـة ومـن الحصيلـة الفرعيـة للثقافـة، أو بمعنـى آخـر يتسـم الفـرد بمجموعـة خصائـص تتكـون منهـا ثقافتـه البدائيـة، فيدعمهـا بالمعـززات التـي تنشـأ مـن الاطـلاع الواسـع ومـن الاتصـال الكبـير بالمحيـط الاجتماعـي، ويتعـرض خلالهـا إلى نـوع مـن التعزيـز الواسـع والمؤثـر بدرجـة أكـبر مـن التعزيـزات الأخـرى، فينشـأ وفـق ذلـك وحامـلًا مؤثراتـه الواضحـة، كأن يخضـع الفـرد إلى مؤثـرات العقيـدة الدينيـة بسـعة أكـبر مـن المؤثـرات الأخـرى، فيتلقـى منهـا المزيـد مـن المعـارف والأسـاليب والسـلوكيات، فيغلـب عـلى ثقافتـه الطابـع الدينـي. ومـن هـذا المنطلـق نخلـص في تصورنـا عـن هـذا الفـرد بالقـول: إنـه يحمـل سـعةً في العلـوم الدينيـة، أي أن ثقافتـه «ثقافـة دينيـة» واسـعة، ومـا كان لهـذه الثقافـة أن تكـون بهـذا المسـتوى دون أن يكـون لهـا دافـع وعوامـل مسـاعدة وأسـاس، فالدافـع هـو رغبـة الفـرد في تحصيـل هـذه الثقافـة بشـكل واسـع ودقيـق جعلهـا بهـذا المسـتوى. أمـا العوامـل المسـاعدة فهـي كثـيرة، ومـن بينهـا أسـلوب التنشـئة الاجتماعيـة وتهيئـة المنـاخ المناسـب لهـذه الثقافـة ومحصلاتهـا، وغـير ذلـك. أمـا الأسـاس الـذي ينطلـق منـه الفـرد لتحصيـل هـذه الثقافـة بالمسـتوى الدقيـق فهـو المصـدر الفكـري

والمـادي المتخصـص بآليـات هـذه الثقافـة. وينبثـق هـذا المصـدر عادةً مـن الكتب العلميـة الخاصـة بهـذا الاتجـاه، ومـن العلـماء والمُعلِّمـين ورجـال الديـن وباقـي الرمـوز الدينيـة، وكل ذلـك يتمثـل بإطـار واضـح ينهـض بـه مفهـوم المرجعيـة، وهـذه المرجعيـة تتسلسـل في بنيتهـا العلميـة بـدءًا مـن قائدهـا بوصفـه المرجـع الأعـلى، مـرورًا بمسـاعديه مـن العلـماء الآخريـن الذيـن يمثلونـه ويمثلـون المرجعية في مواقـع دينيـة معروفـة تنشـط بـين النـاس في المحيـط الاجتماعـي.

إذن هنـاك «مرجعيـة دينيـة» سـاعدت هـذا الفـرد ودعمتـه في تحصيـل ثقافتـه الدينيـة الواسـعة، وهـذا لا يعنـي أن هـذا الفـرد لم يطّلـع عـلى العلـوم الأخـرى، بـل إن ثقافتـه الدينيـة هـذه تشـكلت مـن مجموعـة علـوم في الأخـلاق والمنطـق والتربيـة والسـلوك واللغـة والنفـس والاجتـماع.. إلـخ، إلا أن كل ذلـك قـد وُضـع في الطابـع الدينـي الـذي يعـزز الثقافـة الدينيـة لهـذا الفـرد، وهـذا لا يعنـي أيضًـا أن الأفـراد الآخريـن في المجتمـع لا يحصلـون عـلى الثقافـة الدينيـة، بـل إنهـم يحصلـون عـلى هـذه الثقافـة بنسـب معينـة عـن طريـق الاكتسـاب الطبيعـي لمحصلات العقيـدة الدينيـة في ثقافتهـم الاجتماعيـة. فليـس هنـاك مـن ثقافـة لا يشـكل الديـن جـزءًا أساسـيًا مـن مكوناتهـا، فالظـروف والطـوارئ في الواقـع الاجتماعـي هـي التـي تعـزز هـذا الجـزء أو تقوِّضـه، المهـم أن كل فـرد من أفـراد المجتمـع يُولـد وفي داخلـه نزعـة فطريـة إلى الديـن وتنمـو هـذه النزعـة خـلال أدوار متعـددة يمـر بهـا أثنـاء التنشـئة الاجتماعيـة، فـلا يمكـن فصـل النزعـة الدينيـة عـن النزعـات الأخـرى لثقافـة الفـرد في أي مجتمـع مـن المجتمعـات.

وبالعـودة إلى بدايـات تشـكل المرجعيـة في التكويـن الثقـافي للمجتمعـات،

نجـد أن أفـكار «أرسـطو وأفلاطـون» في المنظـور الـذي انطلقنـا منـه في البدايـة، تُعـد أسـاس دفـع المجتمعـات المختلفـة إلى تبنـي هـذه الأفـكار في رعايـة الطفـل، ثـم تهيّـأ لهـذه الأفـكار أن تتطـور وتتوسـع في مفاهيمهـا مـن قبـل علـماء آخريـن بـرزوا في المجتمعـات، وتوسـعت مـن خلالهـم قاعـدة الاهتـمام بالطفـل بشـكل نسـبي. وبمجـيء الديانتـين المسـيحية والإسـلامية بـرز الجانـب الدينـي إلى الوجـود في النظـر والتعامـل مـع الطفـل، انطلاقًـا مـن الشرائـع السـماوية التـي جـاءت بهـا، فالديـن الإسـلامي جعـل القـرآن الكريـم دسـتوره الأول وأسـاس تشريعـه العظيـم، في اسـتنباط الأحـكام والقواعـد التربويـة الصالحـة لتربيـة الطفـل، حيـث انطلـق الرسـول الكريـم محمـد (ص) مـن هـدي القـرآن الكريـم لبنـاء المجتمـع الإسـلامي، ومـن هـذا الهـدي العظيـم سـار الأئمـة الأطهـار وعلـماء الإسـلام ومـن سـار عـلى هديهـم مـن بعدهـم مـن المفكريـن والفلاسـفة المسـلمين؛ لوضـع المبـادئ والأسـس والقواعـد القيمـة لتربيـة وتهذيـب الطفـل، حتـى أصبـح هـذا المنهـج مرجعيـة صالحـة لثقافـة الطفـل وتربيتـه في المجتمـع الإسـلامي.

وبتوسـع دائـرة العلـم والمعرفـة بـرز الكثـير مـن العلـماء والمفكريـن الذيـن أغنـوا الأفـكار والمبـادئ السـابقة بمزيـد مـن الآراء والنظريـات الجديـدة التـي رسـخت القواعـد العلميـة في دراسـة الطفـل وتحليـل خواصـه، وكل ذلـك قـد دعـم البنيـة المعرفيـة للمرجعيـة الفكريـة لثقافـة الأطفـال، بحيـث أخـذت هـذه المرجعيـة مديـات لا حـدود لهـا واتجاهـات متعـددة يصعـب الإحاطـة بهـا.

وخلاصـة القـول: إن البحـث في عـوالم المرجعيـة الفكريـة لثقافـة الأطفـال يحتـاج إلى جهـد أوسـع لمراجعـة التاريـخ مراجعـة دقيقـة في كل مراحلـه، مثلـما يحتـاج إلى التتبـع الدقيـق لـكل مـا أنتجـه الفكـر الإنسـاني مـن أفـكار خلّاقـة

كوّنـت الخزيـن المعـرفي الهائـل لإدراك حقيقـة الطفـل والطفولـة. إلا أننـا بهـذا المبحـث القصـير قـد سـعينا إلى توضيـح الجوانـب المهمـة لهـذه المرجعية، وأسـاس تكوينهـا في الإطـار الفكـري الـذي يعـد الإطـار الجوهـري للمرجعيـة.

ويمكـن تتبـع المسـار العـام للمرجعيـة مـن خـلال دراسـة أهـم اتجاهاتهـا وأساسـياتها، في إطـار الخزيـن المعـرفي، وفي الأُطـر القيميـة والنظريـة، إلى جانـب أوجههـا المختلفـة في مرجعيـة التنشـئة الاجتماعيـة، وفي مرجعيـة التهذيـب وغـير ذلـك مـما يتسـع لـه البحـث هنـا.

المرجعية والخزين المعرفي

من المعروف أن الخبرات والمعارف والأساليب والطرق التربوية والتعليمية والإرشادية والتهذيبية والتأديبية والتثقيفية في مجملها، تشكل مجموعة الخزين المعرفي المتوارث بين الأجيال، وهذا الخزين الذي يسميه «يونج» «الموروث الجمعي» الذي حمله الفرد ويتم نقله من هذا الفرد إلى الأفراد الآخرين، بواسطة الاكتساب والاتصال والتعلم خلال عمليات التكيف الاجتماعي، والتطبيع داخل المجتمع بين المجموعات الاجتماعية، فيشكل هذا «الموروث الجمعي» سمات هويتهم الثقافية واتجاهات ثقافتهم العامة. وقد يختلف هذا الموروث ومحمولاته من فرد إلى آخر، ومن مجموعة اجتماعية إلى مجموعة اجتماعية أخرى، إلا أنه لا يختلف عن حمل السمات العامة للثقافة التي يتصف بها المجتمع بشكل عام. ويُعد هذا الموروث الجمعي الخزين الثقافي الحي المتداول بين الأفراد عبر الأجيال، في الفكر والسلوك والأفعال المادية واللامادية، على مدار الساعة، وهو قابل إلى الاتساع والزيادة والتغير على الدوام بشكل طبيعي من خلال حالة التكيف الاجتماعي والثقافي لأفراد المجتمع بعضهم مع البعض الآخر، وفق نظام الخضوع الاجتماعي لعرف الجماعة وتقاليدها.

وانطلاقًا من هذا الفهم فإن الفرد لا يمكن أن يحيا بأمان وسلام وينعم بالراحة والطمأنينة، دون أن يندمج مع بيئته ومجموعته الاجتماعية ويتكيف معها بشكل طبيعي، ولا يتحقق ذلك دون أن يخضع لحالة التطبيع الاجتماعي مع مجتمعه، وينطلق وفق ثقافته، ويحترم نظمه الاجتماعية السائدة، تلك النظم التي وُجدت لتحقيق سبل التطبيع الاجتماعي والتكيف مع واقع الحياة لجميع الأفراد.

مـن هنـا تلعـب عمليـات «التنشـئة الاجتماعيـة» الـدور الأسـاسي لتحقيـق حالـة التطبيـع الاجتماعـي بشـكل تدريجـي للطفـل، بوصفـه المولـود الجديـد الـذي يتطلـب إخضاعـه منـذ البدايـة لواقـع مجتمعـه ورمـوزه وثقافتـه لـكي يتكيـف مع ذلـك، ويتطبّـع اجتماعيًـا عـلى مـا تطبّـع عليـه أبنـاء المجتمـع. فمـن خـلال هـذا التطبيـع يتـم انتقـال الطفـل مـن الحالـة البيولوجيـة إلى الحالـة الاجتماعيـة الإنسـانية، ومـن ثـم يتـم التـدرج في امتصـاص الثقافـة وتشـكل سـماته الثقافيـة. إذ أننـا في البدايـة نجـد «أن الطفـل يولـد دون أي أنمـاط سـلوكية موروثـة، وهـو يتعلـم عـادات وتقاليـد ومفاهيـم وقيـم الجماعـة التـي ينتسـب إليهـا، عـبر وسـائل الاتصـال الجماعـي التـي تشـكل مجموعـة مـن الرمـوز التـي تميـزه عـن الكائنـات الحيـة الأخـرى، فتكـون الثقافـة قـد بـدأت. ويمكـن النظـر إلى الاختـلاف الثقـافي بـين المجتمعـات مـن زاويـة اختـلاف الرمـوز الثقافيـة بـين مجتمـع وآخـر، والتـي تعطـي تفسـيرات مختلفـة لمحتـوى ومضمـون الثقافـة مـن عـادات وتقاليـد وقيـم ومواقـف سـلوكية، فـما هـو صحيـح ومعـترف بـه في مجتمـع قـد لا يكـون كذلـك في مجتمـع آخـر»2.

لهـذا يـأتي التطبيـع الاجتماعـي مـن خـلال عمليـات التنشـئة الاجتماعيـة ليحافـظ عـلى جوهـر الثقافـة، وليعـزز مـن دورهـا وقيمهـا وأصالتهـا ورموزهـا وخصوصيتهـا في تواصـل التجربـة الإنسـانية للمجتمـع، مـن جيـل إلى جيـل آخـر يقـوم هـو الآخـر في حفـظ تجربتـه الإنسـانية ومرجعياتهـا الأصيلـة، التـي تعـبر عـن سـمات خصوصيتـه الثقافيـة ومعنـى ودلالات ثقافتـه التـي يؤمـن بهـا، ويتقيـد بتقاليدهـا وعاداتهـا وطبائعهـا وموروثاتهـا الأخـرى المتراكمـة، كونهـا جميعًـا تمثـل أسـاس طبيعتـه الإنسـانية والاجتماعيـة، و«مجمـل التجربـة الإنسـانية المتراكمـة والمكتسـبة ومجمـل التصرفـات التـي يتعلمهـا الإنسـان،

وهـي كل مـا يفـرزه المجتمـع مـن أفـكار وأخـلاق وقيـم ومعتقـدات يقدمهـا لعنـاصره فيتعلمونهـا ويتكيفـون معهـا»3.

وبما أن «التنشـئة الاجتماعيـة» ليسـت واحـدة في عملياتهـا وفي أسـاليبها، ولا هـي ثابتـة، ففيهـا مـا هـو ثابـت ومـا هـو متحـول وفيهـا مـا هـو أصيـل ومـا هـو متغـير، لأنهـا قابلـة إلى التطـور والاتسـاع؛ فهـي لا تسـير بنفـس الاتجـاه والأسـلوب والطريقـة دائمًـا، فالتنشـئة الاجتماعيـة قبـل مئـة عـام تختلـف تمامًـا عـن التنشـئة الاجتماعيـة في الوقـت الحـاضر، لأن تفكـير الإنسـان ووسـائله وطـرق عيشـه الآن قـد اختلفـت عـن الحـال والواقـع الـذي كان عليـه قبـل مئـة عـام، وهـذا شيء بديهـي تفرضـه طبيعـة الحيـاة.

وهـذا الحـال ينعكـس أيضًـا عـلى طبيعـة التنشـئة الاجتماعيـة بـين أسرة وأخـرى، وبـين جماعـة وجماعـة أخـرى، تبعًـا لاختـلاف المسـتوى الاجتماعـي والفكـري والاقتصـادي لهـذه الأسرة أو تلـك، أو لهـذه الجماعـة وتلـك.

ومـن هنـا يحصـل التبايـن والاختـلاف في عمليـات التنشـئة الاجتماعيـة داخـل المجتمـع الواحـد فينعكـس ذلـك عـلى المحصلات الثقافيـة للأفـراد، فهنـاك أسرة تعلـم طفلهـا عـلى القـوة والخشـونة وتحمـل الصعوبـات والأخطـار منـذ الصغـر، لـكي ينشـأ ـ في ظنهـا ـ قويًـا شـجاعًا، وأسرة أخـرى ميسـورة الحـال تُخضـع طفلهـا إلى الرعايـة الفائقـة وتسـتجيب لـكل احتياجاتـه وتعمـل عـلى دعـم قدراتـه ومواهبـه بـكل مـا هـو مناسـب لذلـك، ولا ترفـض لـه طلبًـا، وأسرة أخـرى تحـرص عـلى أن ينشـأ طفلهـا نشـأة طبيعيـة تدعـم قدراتـه ومواهبـه بـكل مـا هـو سـليم في تصورهـا، بعـد إدراكهـا العلمـي لخصوصيـة التعامـل مـع الطفـل والاسـتجابة لمتطلبـات نمـوه الصحيـح، فنجـد أن الطفـل الأول ينشـأ مُحبًـا للقـوة والتسـلط وربمـا الميـل إلى العنـف والعدوانيـة، بينـما الثـاني عكـس

ذلـك، طبيعيًـا، مسـالمًا، هادئًـا، وربمـا يكـون حنونًـا، أو ربمـا يكـون أنانيًـا وميـالًا إلى «حـب الأنـا» بدرجـة عاليـة لأنـه نشـأ عـلى «التدليـل» الزائـد. أمـا الطفـل الثالـث فنجـده أكـثر ميـلًا للتكيّـف الطبيعـي مـع الأقـران، إيجـابي التعامـل مـع الظـروف والمواقـف المختلفـة، يميّـز بـين مـا هـو لائـق ومـا هـو غـير لائـق في السـلوك، وغـير ذلـك.

نفهـم مـن هـذا الطـرح السريـع أن هنـاك اتجاهـات اجتماعيـة متعـددة في أسـاليب وطـرق التنشـئة الاجتماعيـة، وهـذه الاتجاهـات هـي التـي تعكـس الاتجاهـات المتباينـة في ثقافـة الفـرد وسـلوكه العـام. ولـكي لا يحصـل هـذا التباين والاختـلاف في اتجاهـات التنشـئة الاجتماعيـة، لا بُـدَّ مـن وجـود الوعـي العـام لـدى جميـع الأفـراد والجماعـات بالأسـس الصحيحـة التـي يجـب أن ينطلقـوا منهـا في التنشـئة الاجتماعيـة لأطفالهـم، بطـرق وأسـاليب لا تشـذ إحداهـا عـن الأخـرى سـلبًا وإيجابًـا، وذلـك بالعـودة الصحيحـة إلى المصـدر الصائـب في تعلـم أسـس ومنطلقـات التنشـئة الاجتماعيـة، وهـذا المصـدر هـو المرجـع الصحيـح للجميـع، فالطفـل تعلـم واكتسـب ثقافـة في إطـار تنشـئته الاجتماعيـة مـن والديـه في أحضـان أسرتـه، ومـن أقرانـه والمحيطـين بـه في المحيـط الاجتماعـي، ومـن مُعلِّميـه في المدرسـة، ولـكل مـن هـؤلاء طرقـه ووسـائله ومؤثراتـه في إكسـاب الطفـل وتعليمـه الثقافـة.

إذن تعتـبر الأسرة والمدرسـة والمحيـط الاجتماعـي والبيئـي مصـادر الطفـل الأساسـية في تشـكيل ثقافتـه، مثلـما ذكرنـا ذلـك مـن قبـل، وإن الأب والأم والمعلـم والأقـران هـم المراجـع الأساسـية للطفـل في تلقـي ثقافتـه.

وهنـا يـبرز السـؤال التـالي: مـا هـي مصـادر الأب والأم والمعلـم في تحصيـل الثقافـة بشـكل عـام، وفي تعلـم الخـبرة اللازمـة في معرفـة ثقافـة الأطفـال؟ لا بُـدَّ

أن هنـاك مراجـع معينـة يرجعـون إليهـا في توسـيع دائـرة ثقافتهـم العامـة، وفي إدراك خصوصيـة ومعـاني ودلالات الثقافـة الخاصـة للأطفـال، في توجههـم إلى هـؤلاء الأطفـال في إكسـابهم وتعليمهـم قيـم ومؤثـرات هـذه الثقافـة. وربما يتقـدم أحـد ليقـول: إن الأب والأم والمعلـم قـد اكتسـبوا وتعلمـوا أساسـيات واتجاهـات ومكتسـبات ثقافتهـم العامـة شـيئًا فشـيئًا خـلال مراحـل متعـددة مـرّت بهـا تنشـئتهم الاجتماعيـة، فأصبحـت لديهـم الخـبرات الواسـعة في نقـل الثقافـة إلى الآخريـن ـ راشـدين وأطفـال ـ ولكـن هـذه الخـبرات التـي تُعـد «مجهـودات شـخصية» غـير صائبـة في بعـض اتجاهاتهـا وجوانبهـا مـا لم يتـم توسـيعها بالاطـلاع المسـتمر والتعلـم المتواصـل، بالانطـلاق مـن المصـادر العلميـة الصحيحـة ومراجعهـا الأصليـة في تعلـم العلـوم والمعـارف وتوسـيع الخـبرات والتجـارب، لـكي تكـون صائبـة في النظـر إلى الثقافـة عامـة وقياسـها قياسًـا علميًـا، وكذلـك بالنظـر إلى ثقافـة الأطفـال وقياسـها بدقـة خاصـة.

مـن هنـا لا بُـدَّ مـن معرفـة أصـل الأشـياء، وأسـاس مرجعياتهـا التـي يتـم الاعتـماد عليهـا في تكويـن المعـارف والخـبرات العلميـة الواسـعة. ومـع أننـا قـد تعرفنـا عـلى أسـاس الثقافـة وأسـاس مرجعيتهـا بشـكل عـام، إلا أننـا لا بُـدَّ مـن التعمـق أكـثر في تتبـع المفاهيـم التـي كونـت الثقافـة العامـة وسـاعدت عـلى ترسـيخ مرجعيتهـا الفكريـة والعلميـة والاجتماعيـة، لـكي يصـار بعدهـا الانطـلاق إلى تحديـد المفهـوم الـذي قـاد إلى مرجعيـة الثقافـة الموجهـة للأطفـال.

مرجعية التنشئة الاجتماعية

إن استمرار ثقافة المجتمع وديمومتها، والمحافظة على مضمونها وخصوصيتها ومكتسباتها، مرهون بأفراد المجتمع نفسه، وذلك بالحفاظ على مرجعيات هذه الثقافة وتراثها، والانطلاق دائمًا إلى إبراز مكانتها وتعزيز قيمها ونشاطها الحضاري والمادي والفكري بين الثقافات الإنسانية الأخرى؛ وذلك عبر المجهودات الشخصية والجماعية الايجابية، وما تنجزه من إنجازات إبداعية واضحة تعمل على تطوير ثقافة المجتمع، ومدّها بعناصر التجدد والتطور والقوة التي تعبر عن قيمها وحيويتها وقدرتها على الاستمرار والتطور.

والمهم في هذا الاتجاه أن يعي أفراد المجتمع الأسس العلمية التي دفعت ثقافتهم إلى الوجود، ويعملوا على توسيع مساحة الإدراك والوعي بهذه الأسس، بوصفها قواعد إنسانية لتشكيل الثقافة وتكوين مرجعياتها الأصيلة في الوجود النظري والمادي للحياة، والسعي الحثيث إلى استلهام معانيها القيمة في ثقافة الحاضر وتطوير هذه الثقافة لتتصل بثقافة المستقبل.

وعلى هذا الأساس ندرك تمام الإدراك أن للثقافة مرجعياتها العديدة التي شكلت وجودها الفكري والمادي والاجتماعي الذي تشكل من مكونات مركبة عديدة ينمو في كنفها الوجود الإنساني، حيث يعمل هذا الوجود على تعزيز هذه الثقافة وضمان استمرارها والحرص على وجودها الفاعل في نظام الحياة، كونها تعكس القبول والامتثال لما هو حسن وخيّر في السلوك الإنساني، والسير وفق ذلك ورفض كل ما يعكس هذا الاتجاه.

وقد تعارف المجتمع على نوع من الضبط الاجتماعي الذي يضبط أفعال الفرد وسلوكه داخل المجتمع، وسعى إلى تكريس هذا الضبط من خلال بعض التقاليد والأعراف والمبادئ التي تحكم هذا الضبط وتديمه، ليصبح فيما بعد «نظامًا اجتماعيًا» عامًا يُسّير أفراد المجتمع.

وبتطور المجتمع واتساع قواعده الاجتماعية واتجاهاته الفكرية والعقائدية والعلمية، دخل هذا النظام في المنظور العلمي ليُشاع مفهومه وأدواته ووسائله وتقاليده في آلية التعامل بين الأفراد داخل الأسرة وفي المجتمع. وقد عُرفت هذه الآلية بمفهوم «التنشئة الاجتماعية» التي كانت أساسًا لنظرة الإنسان إلى نفسه من الداخل وإلى الآخرين وسلوكهم، وإلى وجود المكون الاجتماعي المناسب للمجتمع، فكانت «التنشئة الاجتماعية» الطريقة المثلى لتحقيق هذه الغاية التي شاعت من خلالها معاني الثقافة ورموزها، قبل أن تتعارف المجتمعات على حقيقة مفهوم الثقافة، وقبل أن يتوسع مفهوم «التنشئة الاجتماعية» بعملياتها الواسعة التي نشهدها اليوم.

ورُبَّ سائل يسأل: أيهما سبقت الأخرى إلى الوجود، التنشئة الاجتماعية أم الثقافة؟ وكيف كانت البداية لكل منهما؟ وما هي العوامل التي أدت إلى تمايزهما وإلى تفاعلهما معًا لتحقيق غايات مشتركة هدفها الكمال الإنساني؟

من الثابت في التحولات التاريخية للإنسان عبر مراحله المتعددة، أن التنشئة الاجتماعية طريقة تربوية وتنموية سابقة للثقافة في إطارها التنظيمي وليس في إطارها الجوهري والقيمي، فالجوهري والقيمي للثقافة معانٍ لها دلالاتها في جوهر الحياة، ولكنها لم تُعرف كثقافة وإنما عُرفت كتنشئة اجتماعية في بادئ الأمر، «ففي المجتمعات الأولية (البدائية) التي عرفتها المجتمعات الإنسانية، كانت عملية تربية الطفل وتنشئته اجتماعيًا

مهمـة المجتمـع بـأسره، فالتربيـة في جوهرهـا تدريـب عـلى معتقـدات الزمـرة الاجتماعيــة وعاداتهــا وأعمالهــا، ولا يتــولى هــذه المهمــة بالتــالي أي مؤسســة تربويـة خاصـة. لكـن مـع تبـدل طبيعـة الحيـاة الاجتماعيـة وتعقدهـا نتيجـة للتغـير الجـذري الـذي أصـاب بنيـة المجتمعـات ونمـط إنتاجهـا وتطـور الحركـة العلميـة، ومـا رافـق ذلـك مـن تحـولات سياسـية واقتصاديـة وفكريـة واجتماعيـة وتربويــة؛ فــرض وجــود أدوات ومؤسســات وقنــوات متعــددة للقيــام بمهمــة التربيـة والتطبيـع الاجتماعــي»4.

وقـد جـاء ذلـك تدريجيًا، مرحلـة مرحلـة، ففـي بـادئ الأمـر عُـرف كطريقـة للتهذيـب الـذي يهـدف إلى تهذيـب أفعـال الإنسـان وأخلاقـه وسـلوكه ونشـاطه ليكـون متوافقًـا مـع عـادات وتقاليـد وأنظمـة المجتمـع.

وإذا نظرنـا إلى هــذا الهـدف وغاياتـه نجـد أنـه يلتقـي مـع نفـس الأهـداف والغايـات التـي تسـعى لهـا التنشـئة الاجتماعيـة، وكذلـك يلتقـي مـع أهـداف وغايــات الثقافــة، حيــث كان التهذيــب الأســلوب البــارز في عمليــات التربيــة والتنشــئة، وهــو القاعــدة العريضــة التــي ينطلــق منهــا المجتمــع في عمليــات التنشــئة الاجتماعيــة لأطفالــه.

وعــلى هــذا الأســاس كان يُنظـر للتهذيــب بمنظـار واســع، ويؤخــذ بــه في العمليــات الكليــة لطريقــة الحيــاة في المجتمــع قبــل أن تتطــور هــذه الحيــاة وتتعـدد طرقهـا في الجوانـب الفكريـة والاجتماعيـة، ويصبـح لـكل منهـا مفهومـه الخـاص الـذي يميّـزه عـن غـيره في واقـع الحيـاة.

مرجعية التهذيب

لقد كان «التهذيب» الطريقة الكلية للتنشئة الاجتماعية، قبل أن يتطور النظر إلى «التنشئة الاجتماعية» فتصبح «التنشئة الاجتماعية» هي الطريقة الكلية للتهذيب، وما التهذيب إلا عامل من عواملها المتعددة في الوقت الحاضر.

ولقد كان «التهذيب» مفهومًا عامًا يعني «الثقافة»، قبل أن تأخذ الثقافة مجالها الواسع في مفهومها الخاص الذي يتسع لعمليات «التهذيب» مثلما يتسع لعمليات «التنشئة الاجتماعية»، وهذه «المرجعية» هي أساس التطور المعرفي لإدراك حقيقة «الثقافة». أما كيف يمكن التأكد من هذه الحقيقة وقياسها فهذا ما يدعونا إلى العودة إلى الماضي والتنقيب في مراجعه التي كانت أساسًا لانبثاق هذه الحقيقة ودوافعها الموضوعية.

تشير لفظة «تهذيب Cultivation» إلى «حالة أو عادة عقلية» كما يحددها «كولردج Coleridge»، بالاعتماد على القوة الكامنة في صفة «مهذب Cultivated»، التي عُرفت في القرن الثامن عشر. وقد كان «كولردج» المفكر والفيلسوف والناقد والأديب الإنكليزي أكثر دقة في أفكاره العامة التي عالج من خلالها قضايا الإنسان الفكرية والروحية والفلسفية والاجتماعية المختلفة، فكان بذلك لا يفصل بين التهذيب والثقافة، فيسمى التهذيب «ثقافة Culture» وذلك حين يذهب بتفسيره إلى «فكرة التهذيب، أو الثقافة كفكرة اجتماعية خالصة ينبغي أن تقدر على تجسيد أفكار حقيقية ذات قيمة».

وهذه الأفكار ذات القيمة عند الإنسان هي قوته التي تدفعه إلى طلب

الكمال الروحي، وتحسين الظروف الاجتماعية المحيطة به. ويأتي «التهذيب» ليجسد هذه القوة ويدفعها نحو بلوغ الكمال. فالتهذيب هنا هو المحفز لقدرات الإنسان نحو الكمال بدوافع ذاتية واستعداد داخلي قبل كل شيء، مثلما يعترف بذلك «كولردج» حين يذهب برأيه إلى أن حوافز الكمال في حقيقتها تنبع من «القلب المهذب» ـ أي من الوعي الداخلي عند الإنسان ـ 5. وهذا الوعي هو الإدراك الأولي لجوهر الأفكار القيمة ووضوحها في غرائز الإنسان وسلوكه، وفي استعداده العالي لقبول القيم العليا التي يجسدها التهذيب في معانيه وفي نشاطه، فبدون الاستعداد الداخلي والواعز الذاتي لبناء الشخصية وفق أسس القيم العليا، لا يمكن للتهذيب أن يأخذ تأثيره البالغ فاعليته القوية في جوهر الشخصية الإنسانية، فالمكون القيمي للشخصية والسلوك وفق هذا المكون سبيل أساسي للوصول إلى جوهر الكمال ودلالاته، ليصبح الكمال في ذلك المكون العام للإنسان.

يقول «أوسكار وايلد Oscar Wilde»: «يكمن الكمال الحقيقي للإنسان لا في ما يمتلكه، بل فيما يكونه»6، أي في ما يحمله من مكونات الكمال وسماته والتكامل معه على وتيرة واحدة يبرز فيها مكون الكمال، ويأتي ذلك من خلال «التدريب» في بلوغ أهداف «التهذيب» في الوصول إلى الكمال، «فكما أنه يمكن العناية بالجسد والمحافظة عليه وتدريبه عن طريق رعاية الصحة العامة، فكذلك يمكن تدريب الذهن أيضًا على نحو عام لكي يبلغ حالته الكاملة»7، وهذا هو «التهذيب» في رأي «نيومان Newman» الذي يرى «الصحة معيار الجسد والكمال معيار العقل».

والكمال مثل الجمال له أقسام عديدة بحسب تقسيم «كولردج»، فهناك «جمال جسماني وجمال معنوي وجمال يتعلق بالشخص وجمال

يختص بوجودنا المعنوي الذي هو فضيلة طبيعية. وكذلك يوجد جمال الذهن وكماله. وثمة كمال مثالي في هذه المصادر الأولية المتعددة التي تتجه إليها الحالات الفردية في صعودها، وهي المعايير لجميع الحالات مهما كانت، فالتطور المتناسق لهذه السجايا والملكات هو الذي يميّز إنسانيتنا»8.

وعلى هذا الأساس ينطلق «التهذيب» لتدريب السجايا والملكات النبيلة في داخل الإنسان، لكي تنمو وتتطور وتتفتح لتعطي ثمارها في الجمال الجسماني والروحي، الذي هو في حقيقته انعكاس لتطور «التهذيب» وسموه في مرتبة الوصول إلى حالة التميز في إنسانية الإنسان التي حققت الكمال، في نسب معينة. فليس هنالك من كمال كامل، ولا جمال كامل، والشعور بهذا المستوى يدفع الإنسان إلى التراجع في الفهم الحقيقي للكمال، ويعني أيضًا توقف السعي والتقدم في مراتب التهذيب، التي هي مراتب عُليا لا تتوقف عند حد معين، وليس لها نهاية. فكلما تقدم الإنسان خطوة نحو الأمام لبلوغ مرتبة من مراتبها المتقدمة تتقدم هي خطوات أكثر، لذلك فالإنسان يبدأ وينتهي والتهذيب يتسع شيئًا فشيئًا، فليس هنالك بلوغ لنهايته، ولا هنالك بلوغ للكمال الكامل، فالسعي لبلوغ هذا الكمال هو الكمال، وهو الفضيلة التي تشعرنا بالمتعة الفائقة في الارتقاء بإنسانيتنا على الدوام. وهذا الارتقاء هو الذي يجعل الكمال أوسع مما نبلغه، والتهذيب حدًّا لا حدود له أمام سعة الكمال التي تدفعنا بيقين ثابت إلى الإيمان بأن الكمال الكامل ليس للإنسان مهما سعى وتوصل إلى المراتب المتقدمة في هذا الكمال، إنما الكمال الكامل لله وحده. والتهذيب يبقى الطريق اللا متناهي الذي يدفع الإنسان إلى طلب الكمال باستمرار.

وعلى الرغم من أن التهذيب أمر داخلي عند الإنسان في واقع الأمر، مثلما تحدد عند «كولردج»، ومثلما ذهب بذلك «رايموند وليامز»، إلا أنه في جانبه الآخر بحسب رأي «وليامز» لم يكن مجرد عملية فردية، وما أُعتبر في القرن الثامن عشر مثلًا أعلى للشخصية ـ وهو الكفاءة الشخصية من أجل المساهمة في مجتمع دمث ـ كان يجب أن يُعاد تحديده الآن أمام التغير الجذري، باعتباره أحد الظروف التي يعتمد عليها المجتمع بأسره. وفي ظل هذه الأحوال أصبح التهذيب أو الثقافة أحد العوامل الاجتماعية الواضحة، والاعتراف به قاد البحث ووجّهه شطر النظم الاجتماعية»9.

يعني ذلك أن «التهذيب» في مفهومه الخاص والعام ينطلق أساسًا من المجهودات الشخصية، إلا أن هذه المجهودات الشخصية لا تأخذ صيغها الصحيحة وتأثيرها الفاعل في القاعدة الفردية وفي القاعدة الجماعية، وتدفع الإنسان إلى الارتقاء بإنسانيته ودورها الاجتماعي والثقافي والسلوكي لإعلاء إنسانية المجتمع؛ ما لم تكن هناك روابط وثيقة وحقيقية لهذه المجهودات تربط الفردية بالجماعية، وتنظم ذلك وفق نظام معين يتفق عليه الجميع، ويسعى هذا الجميع إلى التقيد بضوابطه.

من هنا جاءت «النظم الاجتماعية» لتفسر «التهذيب» تفسيرًا عقلانيًا ولتنظمه تنظيمًا اجتماعيًا واسعًا يحقق غاياته الحقيقية لجميع أفراد المجتمع، فدون النظم الاجتماعية لا يمكن أن يرقى مستوى التهذيب ويأخذ مجاله الصحيح في إشاعة قيم المجتمع وتقدمه.

الإطار القيمي للمرجعية

يتحـدد الرافـد الأول «القيمـي» لمرجعيـة ثقافـة الأطفـال في إطارهـا الفكـري مـن مجموعـة معـارف وأسـاليب ومبـادئ وأفـكار وقواعـد، أنتجهـا الفكـر الإنسـاني وتعارفـت عليهـا المجتمعـات لتكـون قواعـد قيميـة تختـص بمعرفـة الطفـل والطفولـة، مـن كل اتجاهاتهـا وخصائصهـا البيولوجيـة والفسـيولوجية والسـيكولوجية التـي خلصـت في تراكمهـا المعـرفي وسـعة مفاهيمهـا وتطبيقاتهـا وقواعدهـا المتعـددة، إلى إيجـاد أرضيـة خصبـة للدراسـة والبحـث والملاحظـة تتجسـد فيهـا آليـات دراسـة الطفـل وفـق القواعـد القيميـة الصالحـة. وقـد تطـورت هـذه الآليـات لتصـب في قاعـدة أكـبر لدراسـة الطفـل دراسـة شـاملة سُـمّيت «علـم الطفـل» أو «البيدالوجيـا Pedalogie» القائـم عـلى الملاحظـة العميقـة في التجربـة والانطـلاق بالدراسـة مـن الخصائـص الصغـيرة إلى الخصائـص الكبـيرة لفهـم الطفـل.

وقـد شـكلت هـذه الدراسـة البدايـة الحقيقيـة لفهـم الطفـل وطـرق العنايـة بـه، كـما شـكلت المنطلـق الأسـاسي الـذي شـجّع العلـماء والمفكريـن والمُربِّـين والأدبـاء والفنانـين، عـلى اختـلاف تخصصاتهـم وتوجهاتهـم، للتوجـه في مخاطبـة الطفـل والاهتـمام بحاجاتـه وقدراتـه المختلفـة.

وقبـل ذلـك كانـت هنـاك مجموعـة مـن الطـرق والمبـادئ والقيـم والأسـاليب التـي شـكلت قاعـدة العنايـة بالطفـل والنظـر إليـه، نشـير إلى أبرزهـا بإيجـاز هنـا، حيـث تنقلنـا المصـادر وترجعنـا إلى الحقـب التاريخيـة التـي نشـأت فيهـا هـذه المعـارف، فقبـل شـيوع «مفهـوم ثقافـة الأطفـال» في المجتمعـات الإنسـانية سـار التوجـه لـدى هـذه المجتمعـات، وخاصـة المجتمعـات الأوليـة، إلى النظـر

بخصوصيـة فائقـة إلى الطفـل، بوصفـه كائنًـا ضعيفًـا يتطلـب الاهتـمام والرعايـة بشـكل متواصـل، ليتمكـن مـن النمـو بشـكل سـليم.

وقـد تعارفـت هـذه المجتمعـات عـلى نـوع مـن الأعـراف والتقاليد والأسـاليب الخاصـة بتهذيـب الطفـل وتنشـئته، يتوافـق مـن خلالهـا الطفـل مـع وسـائل العيـش وطرقـه، بنـاءً عـلى ملاحظتـه لأسـاليب والديـه وطـرق عيشـهما، وكيفيـة التكيـف الاجتماعـي مـع محيطـه البيئـي.

وأوسـع مـن ذلـك تعارفـت الأسر في تلـك المجتمعـات عـلى آليـة تربويـة مـع الطفـل بشـكل تدريجـي، هدفهـا الأسـاس تمكينـه مـن العيـش بسـلام والتكيـف الطبيعـي مـع جماعتـه في البيئـة الاجتماعيـة، وهـذا الحـال يختلـف مـن مجتمـع إلى مجتمـع آخـر؛ حيـث يجتهـد كل مجتمـع بإيجـاد الآليـة المناسـبة لتربيـة وتهذيـب أطفالـه وفـق نظرتـه وتقاليـده وأعرافـه ومـا تفرضـه في هـذا الاتجـاه طبيعتــه الاجتماعيــة والثقافيــة، حتــى صــار لــكل مجتمــع رؤيتــه وأســاليبه الخاصـة بشـأن الطفـل.

ففـي المجتمعـات اليونانيـة القديمـة كان الحـال يختلـف تمامًـا، إذ كانـت هذه المجتمعـات أوسـع نظـرة وأكـثر سـعة بالنظـر إلى الطفـل والعنايـة بـه، حيـث اهتمـت بالطفـل اهتمامًـا واسـعًا نوعًـا مـا، مـن أجـل مسـاعدته عـلى تحقيـق النمـو المتكامـل، عـبر الاهتـمام بجسـمه وعقلـه وروحـه وذوقـه. وقـد أشرنـا إلى ذلـك في مبحـث سـابق وذكرنـا فيـه مـن بـين مـا ذكرنـاه أن «أفلاطـون» (429ـ 347 ق. م) و«أرسـطو» (384ـ 322 ق. م) قـد اهتـما كثـيرًا بالتربيـة الجسـمية خـلال السـنوات السـت الأولى مـن عمـر الطفـل، إلى جانـب اهتمامهـما بالتربيـة العقليـة والخلقيـة للطفـل، عـن طريـق الألعـاب والنحـو والرياضيـات والموسـيقى والرسـم»10.

أمـا المجتمعـات الرومانيـة القديمـة فقـد اهتمـت بالناحيـة العلميـة في تدريـب الطفـل وتنشـئته وتربيتـه، وقـد سـارت بذلـك عـلى منهـج مفكرهـا «كـوا نتيليـان Quintilien 35ـ 95 م»، الـذي أطلـق عـلى طريقتـه التربويـة سـمة خاصـة تُدعـى بـ«التربيـة الخطابيـة»، وذلـك حـين جعـل الدراسـة للطفـل كاللعـب، فنـادى بالإكثـار مـن الأسـئلة، وإعطـاء المكافـآت، والتـدرج مـع الطفـل في تعليمـه القـراءة والكتابـة، وعـدم الإسراع في ذلـك أكـثر مـما ينبغـي»11.

وهـذا الحـال أعطـى زخـمًا فكريًـا وقيميًـا للمجتمعـات الأخـرى للاهتـمام بالطفـل بشـكل أوسـع، خاصـة بعـد تطـور الثقافـات الإنسـانية. «وبمجـيء الديانتـين المسـيحية والإسـلامية زاد الاهتـمام بتربيـة الطفـل، ففـي الديانـة المسـيحية الأولى والعـصر الوسـيط كان الهـدف الأسـمى تقويـة عقيـدة الطفـل وتهذيـب خلقـه وإعـداده للحيـاة الآخـرة»12.

أمـا في الديانـة الإسـلامية فقـد كان الاهتـمام بالطفـل اهتمامًـا واسـعًا مـن كل النواحـي المتعلقـة بجسـم الطفـل وروحـه وعقلـه وذوقـه ويـده وعملـه، وكان هـدف التربيـة دينيًـا ودنيويًـا منـذ البدايـة، عـبر الاهتـمام بتعليـم الأطفـال في «الكتاتيـب»* القـراءة والكتابـة والقـرآن الكريـم والعلـوم المتصلـة بـه، وللنبـي محمـد (ص) منهـج عظيـم في تربيـة الطفـل وفي أسـاليب تنشـئته السـليمة وطرق التعامـل معـه وتأديبـه، وهـذا المنهـج يتضـح في سـيرته العظيمـة وفي أحاديثـه الشريفـة وأقوالـه البليغـة التـي تحـث عـلى ضرورة الاهتـمام بالطفـل ورعايتـه وتأديبـه ليكـون ولـدًا صالحًـا، حيـث يقـول (ص): «مـن حـق الولـد عـلى الوالـد أن يحسـن اسـمه، ويحسـن تأديبـه»13، وقـال أيضًـا (ص): «رحـم اللـه عبـدًا أعـان ولـده عـلى بـره، بالإحسـان إليـه، والتآلـف لـه، وتعليمـه، وتأديبـه»14.

ولقد كان لمنهج النبي الكريم محمد (ص) في تربية الطفل أثره البالغ في نفوس المسلمين، وفي تأسيس القواعد الصحيحة لتنشئة الطفل في المجتمع الإسلامي، وقد انعكس ذلك على واقع الثقافة العربية الإسلامية، حيث برز فيها العديد من العلماء والفلاسفة والمفكرين والمُربِّين الذين اهتموا بقضايا الطفل وتربيته وتهذيبه بشكل واسع، من أمثال «الغزالي» (450هـ 1058م ـ 505 هـ 1111م) و«ابن خلدون» (732هـ 1332م ـ 828هـ 1406م) و«القابسي» (324هـ 935م ـ 403هـ 1014م)، وغيرهم العديد من الفلاسفة والعلماء والمفكرين العرب والمسلمين الذين أثروا الثقافة الإسلامية بشكل خاص والثقافة الإنسانية بشكل عام، لما قدموه من آراء وأفكار ومفاهيم قيّمة اختصت بدراسة الطفل وتفسير ظواهر الطفولة من مختلف الجوانب والتوجهات، التي تدور في مفاهيم تربوية وإرشادية وتهذيبية عديدة، وقد عرضنا أفكار هؤلاء العلماء الأفذاذ ودرسنا بعض جوانبها في فصل خاص سبق له المجال هنا*.

وكل ذلك قد وسّع من دائرة الاهتمام بالطفل، ومعه توسعت النظرة إلى القيم وأساسياتها والطرق التربوية والإرشادية المتبعة في رعاية الطفل والاهتمام به، لتأخذ مجالًا أوسع وأكثر أهمية في اتجاهاتها العلمية.

الإطار النظري للمرجعية

إن اتساع قواعد القيم وتطور مفاهيمها والأفكار التي تحملها في أساليب الاهتمام بالطفل قد انعكس على مجمل قضايا المجتمع، فساعد ذلك على تطور الثقافة واتساع مفاهيمها في العصور المتقدمة، فأعطى ذلك زخمًا جديدًا لفكر التفكير بقضايا الطفل، دفع إلى توسع الأفكار والآراء في هذا المجال، فبرزت إلى واقع الحياة العديد من المدارس والمذاهب النظرية والفلسفية والفكرية، التي خلصت إلى نظريات علمية بارزة لمعالجة قضايا الطفل وخواصه المختلفة.

وهذه النظريات التي جاءت في طور علمي جديد قد عززت المفاهيم والقيم السابقة وطورتها بسعة أكبر، حيث أضافت لها رؤى وأفكارًا جديدة تتوافق مع سعة دراسة الطفل وأهميتها، وذلك حين نهض بهذه الدراسات الواسعة العديد من الفلاسفة والعلماء والمفكرين والتربويين، الذين أثروا الفكر الإنساني والثقافة العلمية بإسهاماتهم الفكرية المهمة، والتي تعززت فيها الجوانب العلمية في الدراسات المتخصصة في مجال الطفل.

وإلى جانب هذه الدراسات، وما رافقها من نظريات، فقد برز المفهوم العلمي في النظر إلى الطفل، حيث أقرّت بعض العلوم الإنسانية فروعًا متخصصة في مجال الطفل ضمن توجهاتها، كان من أبرزها «علم نفس الطفل، علم تربية الطفل، علم اجتماع الأطفال، علم طب الأطفال، علم لغة الأطفال، علم نمو الأطفال»، وغيرها من العلوم الإنسانية الأخرى التي تطورت بها وسائل النظر والملاحظة والتحليل لخواص الطفل والطفولة على مدى القرون الماضية، وعلى اختلاف المجتمعات وحضاراتها المختلفة، باختلاف أجناسها، وثقافاتها..

ففـي القـرن السـادس عـشر، وبتأثـير عـصر النهضـة ظهـرت مؤلفـات الفيلسـوف والمُـربِّي «ايراسـموس Erasmas» والخاصـة بتربيـة الطفولـة المبكـرة.. فـكان لأفـكار «كـوا نتيليـان» التأثـير الواضـح في آراء هـذا الفيلسـوف الـذي أوصي «بأنـه عـلى المُعلِّـم اصطنـاع الطـرق المشـوقة للأطفـال في بنـاء وصناعـة حـروف الكتابـة مـما يجعلهـم يقبلـون عليهـا، ويسـهل فهمهـم لهـا، وكـما يـوصي بلـين الأم ولطفهـا، وطيـب الأب والفتـه، وبنظافـة المدرسـة وأناقتهـا، وبرقـة المُعلِّـم وعطفـه»15..

وفي القـرن السـابع عشر بـرزت مؤلفات وتطبيقـات «كومينـوس Comenius» الـذي يعـد أول مُـربٍّ يقـدم كتبًـا مصـورة مـا قبـل المدرسـة، وذلـك في مـدارس الأمهـات التـي أنشـأها، فقـد كان يسـمي التربيـة خـلال السـنوات الأولى «مدرسـة الأم» فقـد اهتـم بإسـداء النصائـح والتوجيهـات للأمهـات بشـكل خـاص في تربيـة أطفالهـن الصغـار. ثـم جـاءت أفـكار الفيلسـوف والمُـربِّي الفرنـسي الشـهير «جـان جـاك روسـو» J.J.Rousseau (1712- 1778م)، لتكـون خطـوة هامـة في مجـال تربيـة الطفـل وإعـداده الكامـل للحيـاة، حيـث وضـع قواعـد ومبـادئ هامـة في هـذا الاتجـاه في كتابـه الشـهير «أميـل» الصـادر عـام 1762م، فقـد وضـع روسـو مبـدأ هامًـا يؤكـد عـلى أن أنشـطة الطفـل العاديـة تدعـم الوسـائل الطبيعيـة في النمـو. وقـد اسـتفاد مـن مبـادئ روسـو العديـد مـن المفكريـن والمُربِّـين في توسـيع اتجاهاتهـم وأفكارهـم في التربيـة، وفي إنشـاء مدارسـهم في القـرن الثامـن عـشر وأوائـل القـرن التاسـع عـشر، مـن أمثـال «هـنري بسـتالوتزي، وفردريـك فروبـل» وغيرهـما، فقـد قـدم «بسـتالوتزي» Pestalozi (1746- 1827م) التعليـم مـن خـلال الحـواس المعـبرة عـن الأفـكار وتنميـة القـدرات خـلال نشـاطات الطفـل، أي أنـه يـرى «بوجـوب البـدء مـع الطفـل المبتـدئ بالمـدركات الحسـية، والانتقـال مـن المحسـوس إلى المجـرد، ومـن البسـيط إلى المركـب، ومـن

العـام إلى الخـاص، ومـن المجمـل إلى المفصـل، ومـن المعلـوم إلى المجهـول، وفي ذلـك مراعـاة لخصائـص نمـو الطفـل الصغـير»16.

أمّـا «فردريـك فروبـل» (1782 _1852م) F.Eroebel فهـو رائـد مـن رواد تعليـم الطفولـة، وهـو صاحـب فكـرة إنشـاء ريـاض الأطفـال وتسـميتها، وقـد عُـدَّ أول مُـربٍّ طبّـق تربيـة الأطفـال لمرحلـة مـا قبـل المدرسـة، وكان ذلـك في ألمانيـا في بدايـة القـرن التاسـع عـشر. «وقـد أسـس روضتـه عـلى فلسـفته الدينيـة التـي ترتكـز عـلى التكامـل بـين اللـه والطبيعـة والإنسـان، وأن دور ألعـاب الطفولـة المبكـرة هـو تنميـة الوجـود الإنسـاني، وكان هـدف فروبـل تحقيـق النمـو المتكامل للطفـل في جسـمه وعقلـه وروحـه، وذلـك عـن طريـق النشـاط الـذاتي الخـلّاق، الـذي ينبـع مـن داخـل الطفـل، ويمارسـه مـن خـلال المشـاركة الاجتماعيـة، في المؤسسـات والأوسـاط الاجتماعيـة»17.

ثـم جـاء «جـون ديـوي» (1859_ 1952م) John Dewey ليكـون لـه دوره المتميـز في الفكـر التربـوي والقضايـا الاجتماعيـة للطفـل، إذ كان يـرى «أن الفـرد الـذي يُـراد تربيتـه هـو فـرد اجتماعـي، وأن المجتمـع هـو وحـده منظمـة مـن الأفـراد، فـإذا مـا نزعنـا العنـصر الاجتماعـي مـن الطفـل لم يبـق منـه سـوى مجموعـة مـن الغرائـز والميـول والقـوى المجـردة المعنويـة، وإذا نزعنـا العمـل الفـردي مـن المجتمـع لم يبـق منـه سـوى مجموعـة مـن النـاس أو الأفـكار والقوانـين التـي لا حيـاة فيهـا»18. وكان جـون ديـوي ينظـر للتربيـة باهتـمام بالـغ، فيذهـب بقولـه: «إن التربيـة هـي طريـق الحيـاة وليسـت الإعـداد للحيـاة المسـتقبلية»19، لذلـك كان يطالـب التربيـة أن تبـدأ بدراسـة وفهـم نفسـية الطفـل وقـواه الطبيعيـة وميولـه وعاداتـه.

وأتـت بعـد ذلـك «ماريـا متسـوري» (1870 _1952م) M. Montesori

الطبيبـة الإيطاليـة التـي وضعـت العديـد مـن الأفـكار التربويـة وطـرق تعليـم الأطفـال وأسـاليب تنشـئتهم، وكانـت طريقتهـا في ذلـك تنطلـق مـن مبـدأ استغلال قـدرة الطفـل الحركيـة والتمييـز الحـسي ومبـادئ القـراءة والكتابـة. وفي ذلـك تقـول: «منـذ الثالثـة يجـب أن يشـعر الطفـل بوجـوده ويحـس بذاتيتـه فيتعـود الحريـة والاسـتقلال والاعتـماد عـلى النفـس مـا أمكنـه الاعتـماد عليهـا والاسـتغناء عـن غـيره. إن الأطفـال ليسـوا كالدمـى والعرائـس، بـل يختلفـون عنها، ففيهـم حيـاة ولهـم قـدرة عـلى العمـل والحركـة والقيـام بالكثـير مـن الأعـمال، إذا نحـن سـمحنا لهـم وأفسـحنا لهـم الطريـق وتركناهـم وأنفسـهم ومنحناهـم مـا يحتاجـون إليـه مـن ميـل إلى الحركـة والعمـل والنشـاط»20.

والطفـل في كل الحـالات هـو عـالم خـاص مـن الـبراءة والنقـاء، ونحن مـن يؤثر في هـذا العـالم، سـواء بالسـلب أو بالإيجـاب، مثلـما ذهـب إلى ذلـك الفيلسـوف البريطـاني «جـون لـوك» الـذي يـرى «أن عقـل الطفـل صفحـة بيضـاء لم يُنقـش عليهـا شيء مـن قبـل، وأنهـا لذلـك قابلـة لأن تتلقـى كل أنـواع التعلـم مـن خـير أو شر»21.

إن ظهـور كتـاب تشـارلز داروين «في أصـل الأنـواع» عـام 1850 الـذي يبحـث في تطـور النباتـات والحيوانـات، كـما يقـول علـماء الطفولـة «كان أكـبر قـوة حيويـة دفعـت إلى إنشـاء «سـيكولوجية الطفولـة» بوصفهـا فرعًـا مـن فـروع المعرفـة العلميـة. فقـد أكـدت أفـكار «داروين» ضرورة دراسـة الأصـول وضرورة اسـتخدام منهـج النظـر في المـاضي لفهـم الحـاضر، وقـد اسـتتبع ذلـك أن يصبـح فهـم الأطفـال معينًـا عـلى حسـن فهـم الراشـدين، ثـم تلـت ذلـك خطـوة أخـرى في الاتجـاه العلمـي، وهـي الدراسـة المنظمـة لمجموعـات كبـيرة مـن الأطفـال، تلـك الدراسـة التـي بـدأت قريبًـا مـن نهايـة القـرن التاسـع عـشر، وكان مـن

الـرواد في ذلـك «جـورج سـتانلي هـول» G. Stinley Hall، أول مـن تـولى رئاسـة رابطــة علــماء النفــس الأميركيــة، الــذي ابتــدع الاســتفتاء كطريقــة للدراســة العلميــة، ذلـك أنـه اسـتخدم أعـدادًا كبـيرة مـن الأطفـال، وحـاول أن يحـدد العلاقـات فيـما بـين خصائـص الشـخصية، ومشـكلات التوافـق، والخـبرات التـي سـبقت في حيـاة الفـرد. ودراسـات «هـول» التـي اسـتمرت إلى القـرن العشريـن تُعـد بمثابـة نقطـة البدايـة في الدراسـة المنظمـة للطفولـة في الولايـات المتحـدة. صحيـح أن دراسـاته إن قسـناها بمعاييرنـا الحديثـة الراهنـة لا يمكـن أن تُعـد منضبطـة أو موضوعيـة، ولكنهـا تمثـل نوعًـا مـن التقـدم الملحـوظ البـارز عـلى مـا سـبقها وتقـدم عليهـا مـن دراسـات»22.

ولم تقـف دراسـات الطفولـة عنـد هـذا الحـد، بـل تواصلـت وتطـورت، بفضـل سـعي العلـماء والمفكريـن إلى البحـث المتواصـل والسـعي الجديـد، بـرؤى جديـدة أكـثر غـورًا في أعـماق الطفولـة، لكشـف مـا لم يكشـف منهـا بعمـق، فتوالـت الدراسـات الجديـدة التـي تكشـف عـن نظريـات علميـة تضـاف إلى مـا سـبقها مـن نظريـات في هـذا المجـال، ومنهـا بشـكل خـاص «نظريـة جـان بياجيـه»، و»نظريـة سـيجموند فرويـد»، إذ شـكلت هاتـان النظريتـان نقطـة تحـول في دراسـات الطفولـة، وقـد بحثنـا ذلـك في مبحـث خـاص هنـا*، ونكتفـي بمراجعـة سريعـة جـدًا لهاتـين النظريتـين هنـا لنختـم بهـما هـذا المحـور.

في نظريتـه الهامـة يـدرس «جـان بياجيـه» أحـد علـماء النفـس السـويسريين في القـرن العشريـن، مراحـل النمـو المعـرفي والعقـلي والتطـور الفكـري للطفـل، وكان سـؤاله: هـل الأطفـال يفكـرون بطـرق تختلـف عـن الراشـدين؟ وانتهـى إلى تحليـل شـامل لطبيعـة تفكـير الأطفـال، آخـذًا بعـين الاعتبـار نظريـات علـم الأحيـاء، والفلسـفة، والفيزيـاء. وتعتـبر دراسـات بياجيـه متعمقـة في مجـال علـم

النفس المعرفي والتطور الفكري، فإن هذه النظرية قامت على تحديد طبيعة المرحلة الفكرية التي يمر بها التطور الفكري الإنساني، وفقًا لطرق منطقية مترابطة ومتناسقة مع بعضها، ولا نستطيع فصل مرحلة عن الأخرى، وكل مرحلة تعتبر مرحلة سابقة ترتكز عليهما المرحلة اللاحقة، حيث تنعكس خصائص المرحلة السابقة على المرحلة اللاحقة، لذا نستطيع القول إن الخلفية والأساس التي قامت عليه نظرية بياجيه هو أساس بيولوجي فيزيائي في دراسة تطور الفكر الإنساني، ودراسة البنى العقلية المختلفة للفرد، حيث قسّم بياجيه نظريته في التطور العقلي إلى أربع مراحل هي: حس حركية وما قبل العمليات والعمليات المادية والعمليات المجردة، وأعطت لكل مرحلة خصائصها التي تميزها عن المرحلة الأخرى»23. ويرى بياجيه أن الأطفال «يحاولون دائمًا أن يتفهموا عالمهم عن طريق التعامل المباشر مع الأشياء والناس»24.

لقد وجدت نظرية بياجيه مكانها الواسع في أغلب الدراسات العلمية الحديثة في مجالات الطفولة، وذلك لأهمية ما جاء فيها من آراء ومفاهيم وأفكار علمية ذات قيمة معرفية واعية بعوالم الطفل والطفولة، وأوجه نموها المتعددة.

أما نظرية «سيجموند فرويد» مؤسس حركة التحليل النفسي في علم النفس الحديث، فقد اهتمت بالدوافع الجنسية والعدوانية لدى الفرد في تحريك قواه وغرائزه وانفعالاته ودوافعه، إذ يرى في هذا الاتجاه «أن الأطفال أكثر سلبية وعجزًا أمام عوامل بيولوجية واجتماعية قوية ليس لهم عليها إلا سلطان قليل، وهذه العوامل تتضمن الطاقة الغريزية التي هي بيولوجية في أصلها»25. ويرى أيضًا «أن كل الأطفال تنشأ عندهم مشاعر

جنسـية وعدوانيـة نحـو والديهـم، وأن هـذه المشـاعر تـؤدي إلى الـصراع والقلـق، بـل وأحيانًـا إلى المـرض النفـسي أو العصـاب»26.

مـن هنـا كانـت أفـكار «فرويـد» مثـيرة للجـدل، حيـث واجهـت هـذه الأفـكار الكثـير مـن النقـد والتشـكيك بالنتائـج التـي توصـل إليهـا، إلا أن الأدلـة التـي أوردهـا والبراهـين التـي اسـتند إليهـا دعـت البعـض الآخـر إلى التسـليم بهـا والتجـاوب معهـا، لتصبـح بعـد ذلـك أفـكارًا مهمـة في التحليـل النفـسي، وتأخـذ مجالهـا الواسـع في الدراسـات العلميـة منـذ أن وُجـدت حتـى وقتنـا الحـاضر.

إن مـا عرضنـاه هنـا يحيلنـا إلى نتيجـة مفادهـا: أن الأفـكار الأولى ومـا جـاء بعدهـا مـن أفـكار ومبـادئ قـد تشـكلت منهـا قاعـدة علميـة مهمـة تنطلـق منها المجتمعـات الإنسـانية في مسـألة اهتمامهـا بالطفـل ورعايتـه، وهـذه القاعـدة التـي تشـكلت شـيئًا فشـيئًا تشـكل إحـدى القواعـد الأساسـية بـل والجوهريـة المهمـة والتـي ترتكـز إليهـا مرجعيـة ثقافـة الأطفـال في وقتنـا الحـاضر، فـما مـن مجتمـع مـن المجتمعـات الإنسـانية في العـصر الحديـث لا يأخـذ بمبـادئ وقيـم ومفاهيـم هـذه القاعـدة في مجمـل أسـاليبه وقواعـده في عمليـات التنشـئة الاجتماعيـة والثقافيـة لأطفالـه.

هوامش الفصل السادس

1ـ سكينر، تكنولوجيا السلوك الإنساني، ص 228.

2ـ شوكت أشتي، القيم الاجتماعية في أدب الأطفال، ص 32.

3 ـ فؤاد شاهين، علم الاجتماع ومفهوم الثقافة.

4ـ شوكت أشتي، مرجع سابق، ص 34.

5ـ Coleridge: Repr,Millin Bentham and Coleridge.

6ـ انظر الثقافة والمجتمع، ص 193.

7ـ المرجع نفسه، ص 132.

8ـ المرجع نفسه، ص 132.

9ـ رايموند وليامز، الثقافة والمجتمع، ص 85.

10ـ عبد الله عبد الدائم، مرجع سابق.

11ـ المرجع نفسه.

12عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق.

*الكتاتيب: أسلوب استخدمه المسلمون لتعليم الأطفال القراءة والكتابة، وسيرد البحث فيه في مبحث آخر ضمن هذه الدراسة.

13ـ انظر مستدرك السائل للمحدث النوري.

14ـ المرجع نفسه.

* للمزيد راجع الفصل الثالث «جدل المفاهيم العلمية في التربية والثقافة العربية الإسلامية» من كتابنا هذا.

15ـ عبد الله عبد الدائم، مرجع سابق.

16ـ عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق.

17ـ انظر منهج رياض الأطفال، ص 23.

18ـ عزيزة محمد الشيباني، أثر رياض الأطفال على التكيّف الاجتماعي.

19ـ جون ديوي، التربية في العصر الحديث.

20ـ محمد حسين المخزنجي، طرق التربية الحديثة.

21ـ انظر أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ص 25.

22ـ المرجع نفسه، ص 26.

* للمزيد راجع الفصل الأول «الآليات العلمية في التعامل مع الطفل وخصائصه البايلوجية» من كتابنا هذا.

23ـ نبيل عبد الهادي ويوسف شاهين، مرجع سابق، ص 69.

24ـ بول مسن، جون كونجر، جيروم كاجان، مرجع سابق، ص 28.

25ـ المرجع نفسه، ص 31.

26ـ المرجع نفسه، ص 40.

الفصل السابع

الخطاب الثقافي ووظائفه في تربية ثقافة الأطفال

* ماهية الخطاب الثقافي
* أشكال وأساليب الخطاب الثقافي
* عمليات التجسيد الفني للخطاب الثقافي

ماهية الخطاب الثقافي

يشكل الخطاب الثقافي، بلغته، وأشكاله، جانبًا مهمًا في عملية التثقيف والاتصال والتأثير الثقافي في الفرد، إذ أن هذا الخطاب هو جوهر الإطار الثقافي، وروح الثقافة في حمل عناصرها وآلياتها من فرد إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر، ليؤدي وظائفه في عملية التثقيف، بغض النظر عما يحمله هذا الخطاب الثقافي من مؤثرات سلبية كانت أم ايجابية، خلال نشاطه وتفاعله المباشر وغير المباشر أثناء التخاطب.

والخطاب، لغةً واصطلاحًا ومفهومًا، يعني التخاطب والتواصل والاتصال، لإيصال اللغة والرموز والمدلولات المعرفية، وإحداث الأثر المطلوب في المتلقي الذي يوجَّه له الخطاب بأساليبه ومضامينه واتجاهاته المتنوعة والمتعددة، بناءً على أوجه الحياة المتعددة، وتعدد منافذ الثقافة وعناصرها في التجسيد الفني والتربوي والاجتماعي، الذي يختلف ويلتقي في نهاية المطاف في مصب واحد يشكل آلية الخطاب الثقافي الكلية، التي تنشط في وظائفها المعرفية والجمالية المؤثرة في مساحة الوعي والحس الإنساني.

ويتشكل الخطاب الثقافي من دوافع ومحركات وقواعد عديدة، ينهض بها عدد من ألأفراد المؤثرين والفاعلين في مكونات هذا الخطاب، وهؤلاء هم المعنيون بقضايا الطفل المختلفة من علماء ومفكرين ومربين ومُعلِّمين

وآبـاء ومثقفـين وأدبـاء وكتاب وفنانين ودارسـين وباحثين ومرشـدين، وغيرهم خارج هـذه المسـميات ممـن لهـم تأثـير غـير مبـاشر في خلـق المنـاخ المؤثـر في اتجاهـات الخطـاب الثقـافي. إذ ينطلـق كل هـؤلاء في مناهجهـم وطرقهـم ووسـائلهم مـن «المرجعيـة المعرفيـة لثقافـة الأطفـال» ليأخـذوا مـن أسسـها ومفاهيمهـا وأصولهـا، مـا يعينهـم عـلى بنـاء تصـورات واجتهـادات وقواعـد، وبنـاءات معرفيـة وأسـلوبية وجماليـة وفنيـة متناسـقة ومتوافقة مـع القاعدة العلمية، سـواء في صميم جوهرها أو في إطارهـا المعـرفي، ليكـون توجههـم صحيحًـا حـين يتوجهـون بشـكل خـاص إلى الطفـل ليحيطونـه بنـوع مـن المعرفـة والقيـم والمبـادئ والتربيـة والرعايـة والخيال والجـمال والمتعـة، كل حسـب توجهـه وهدفـه وغاياته ووسـائله وطرقـه في التعبير عـن خطابـه الثقـافي؛ ليشـكل هـذا المجمـوع، بالنتيجـة، تراكـمًا معرفيًـا في قاعـدة الخطـاب الثقـافي، وفي توسـيع مدياتـه، لإسـناد ثقافـة الأطفـال ودعـم تطورهـا وتوسـيع آليـات فهمهـا، والتجاوب معهـا في القواعد الاجتماعيـة والفكرية والعلمية للمجتمع .

وبذلـك تتسـع القاعـدة العلميـة للتعامـل مـع الطفـل ومخاطبتـه بخطـاب إنسـاني، معـرفي، متعـدد الأسـاليب، ومـن اتجاهـات متعـددة قـد تفـترق أو تلتقي، إلا أنهـا بالنتيجـة الكليـة تصـب في إطـار واحـد هـو الإطـار العـام لثقافـة الأطفال.

وتنـوُّع هـذا الخطـاب يـأتي مـن تنـوع المعنيـين بالطفـل، واختـلاف وظائفهـم وأهدافهـم وتوجهاتهـم وأسـاليبهم، في التعامـل مـع لغـة الخطـاب ووجهتـه، إذ أن هـذا الاختـلاف وهـذا التنـوع لا يشـكل اختلافًـا في الجوهـر وفي البنيـة المعرفيـة، ولا تناقضًـا في فهـم الطفـل وإفهامـه، بـل يـأتي الاختـلاف والتنـوع في الأسـاليب والطـرق ليشـكل بنتيجتـه تكامـلًا في الغايـات والأهـداف التـي تطمـح جميعهـا

إلى الارتقاء بمستوى الطفل وقدراته، فالأب ـ وهذا ما تفرضه وتقرّه القاعدة البديهية للتربية ـ لا يتقاطع مع المُعلِّم في أهداف تربية الطفل وتنمية ثقافته، ويأتي المفكر والدارس والمُربِّي والمرشد ليعين المُعلِّم والأب ويسندها لبلوغ هدفها السامي والفاعل في شخصية الطفل، كذلك الأديب والكاتب والفنان حين ينطلقون بأساليبهم الأدبية والفنية من روح الجمال والخيال وسحر التعبير الأخّاذ، لتجسيد القواعد التربوية الصحيحة تجسيدًا فنيًا رائعًا، يجذب الطفل ويشده إلى تلك القواعد التربوية بطريقة أخرى بعيدًا عن المباشرة والروتينية والنقل المباشر، وبذلك فإن هؤلاء بأساليبهم الفنية الواضحة والمؤثرة، يدعمون وظائف المُعلِّم والأب ويعززون أهدافهما لتنمية الطفل وتطوير قدراته.

أشكال وأساليب الخطاب الثقافي

وهكـذا يـأتي التنوع والاختلاف في الوسـيلة الوظيفية لبث الخطـاب والتخاطب الثقـافي مـن صفـة إلى صفـة أخـرى، ليتكامـل بالنتيجـة إلى غايـة واحـدة هدفهـا التعزيـز الثقـافي للفـرد وبنـاء الخطـاب الثقـافي المتكامـل، الـذي يجمـع في حصيلته مجموعـة مؤثـرات فرعيـة لمجموعـة أنشـطة تخصصيـة، تنتجهـا منظومـة متنوعـة مـن الخطابـات المعرفيـة والوظيفيـة المسـتقلة بذاتهـا، والمتفاعلـة مـع غيرهـا في وظيفـة التنشـئة والإعـداد والإرشـاد، والتـي تـأتي عـلى النحـو التـالي:

١. الخطاب التربوي.

٢. الخطاب الاجتماعي.

٣. الخطاب الجمالي.

وكل هـذه الاتجاهـات تصـب في اتجـاه واحـد، هـذا الاتجـاه هـو الـذي يشـكل «الخطـاب الثقـافي» ويوضح معالمه في السـلوك والقـدرات والانفعالات والمـدركات، وفي آليـات الوعـي العـام للطفـل. كـما أن لـكل واحـد مـن هـذه الاتجاهـات في الخطـاب شـكلين متباينـين في الفعـل والوظيفـة، الشـكل الأول لفظـي والشـكل الثـاني غـير لفظـي، أي أن هنـاك خطـاب لفظـي وخطاب غير لفظـي في منطـوق اللغـة وتمظهراتهـا الصوتيـة والرمزيـة في الدلالـة والإشـارة لتوضيـح معـاني المضمـون ودالتـه المعرفيـة، حيث «يتصـل الأفـراد في الجماعة الاجتماعيـة مـن خـلال رمـوز وضعتهـا الثقافيـة عـلى مـرّ الزمـن وحـددت لها الـدلالات، ومـن بـين هذه الرمـوز: الألفـاظ والإشـارات والحـركات، وأبرز هذه الرمـوز هـي الكلـمات، لـذا توصـف اللغـة بأنهـا نظام موضـوع مـن العلاقات

بـين رمـوز منطوقـة في ثقافـة معينـة للتعبـير عـن معنـى، وأغلـب الرمـوز لا ترتبط بمـا ترمـز إليـه مـن معـانٍ أو أشـياء أو مواقف، بل هـي وليدة إجـماع الجماعة على معـانٍ لمجـردات، فاللفـظ ليـس الـشيء أو الصفـة أو الشـعور، بـل هو الرمـز الدال عليـه، لـذا لا تتضـح معـاني الرمـوز للفـرد إلا إذا توفـرت لـه خـبرات تتصـل بالرمـز مـن جهـة وبمـا ترمز إليـه من جهة أخـرى. ومـع أن الثقافة تحـدد دلالات الكلمات اللفظيـة إلا أن تلـك الـدلالات لا تظـل ثابتـة أبـد الدهـر، إذ تطـرأ عليهـا تغـيرات متعـددة تبعًـا لمـا يحصـل في المجتمـع مـن عمليـات تغـير ثقـافي، حيـث أن اللغـة ليسـت إلا عنـصرًا مـن عنـاصر الثقافة، وهـي تؤثر وتتأثـر بمجمل العنـاصر الثقافية وبمجمـل الظواهـر الأخـرى في المجتمـع، لذا قيـل عنها إنهـا مرنة ومتغـيرة وتحتمل الإضافـة والإقصـاء في المفـردات والتراكيـب والـدلالات، وهـذا مـا يمكـن ملاحظتـه عنـد مقارنـة معـاني الكلـمات في المعاجـم القديمـة بمعانيهـا الحـاضرة في كل لغـة مـن اللغـات، والإنسـان هـو الكائـن الوحيـد الذي يتصل بغـيره عن طريـق الألفاظ المتمثلـة بلغـة الـكلام والتـي يطلـق عليها اللغـة اللفظيـة»١. وهذه اللغـة اللفظية هـي التـي تحمـل الخطـاب الثقـافي وتوضح معانيـه ودلالاته في الاتصـال الثقافي بين الأفـراد، فكلـما تطـورت اللغـة اللفظيـة للطفـل كلـما تطـورت قدراتـه على اسـتلام الخطـاب الثقـافي واسـتقبال تأثيراتـه المتعددة.

مـن هنـا تـم التشـديد عـلى أهميـة تنميـة الـثروة اللفظيـة للطفـل، وزيـادة مخزونهـا مـن الألفـاظ والكلـمات التـي تفصـح عـن القـدرة في فهـم المعـاني والأشـياء والتجـاوب معهـا عـبر اللغـة، وبالتـالي الإفصـاح عـن قـدرة التعامـل مـع ماهيـة الخطـاب الثقـافي ورمـوزه ودلالاتـه وأوجهـه المتعـددة في الاتجاهـات التربويـة والاجتماعيـة والجماليـة. هـذا إلى جانـب الشـكل الآخـر مـن اللغـة، والـذي نسـميه بـ»اللغـة غـير اللفظيـة» وهـذا الجانـب يدعـم ويسـاعد اللغـة

اللفظيـة في إدراك المعـاني وتوصيـل الـدلالات، سـواء في اتصاله بالآخريـن أو للتعبير عـن نفسـه، عـبر القيـام بإشـارات معينـة مـن تقاسـيم جسـمه، أو إطـلاق بعـض الأصـوات، أو القيـام ببعـض الحـركات، وكل ذلـك للتعبـير عـن معنـى غـير لفظـي في اللغـة، فالطفـل عندمـا «يشـير بيديـه وأصابعـه ويحـرك تقاطيـع وجهـه، ويلوي عنقـه، ويـضرب بأقدامـه الأرض، ويرقـص ويعزف، إنما يمـارس عمليـات اتصالية مع نفسـه أو مـع الآخريـن مـن خـلال وعـاء غـير لغـة الـكلام يطلـق عليـه اسـم اللغة غـير اللفظيـة، وهذا يعني أن الإنسـان يسـتعين باللغة اللفظية واللغـة غير اللفظية في اتصالـه»٢ الطبيعـي مـع الآخريـن في محيطـه الاجتماعـي، هـذا المحيـط الـذي يُكسـب الطفـل عناصر اللغة شـيئًا فشـيئًا بصـورة عفوية نتيجة لتكيفـه الاجتماعي وتطبيعـه بعـوالم البيئـة التـي يعيـش فيهـا وتشـبعه بمؤثراتهـا التـي يبـدأ اتصالـه بهـا، عـبر التقليـد والمحـاكاة في بـادئ الأمـر، ثـم تتطـور بتطـور مراحلـه العمريـة فيسـتطيع عندهـا إدراك قدرتـه اللغويـة عـلى إطـلاق المفـردات والجمـل والتعابير بطريقـة تلقائيـة، ويعتمـد ذلـك عـلى تطـور قـدرات الطفـل المختلفـة وخاصـة أجهزتـه الجسـمية المتعلقـة بآليـة النطـق، وعنـد ذلك يسـتطيع الطفـل أن يتعامل مـع الخطـاب الثقـافي بوعـي ودرايـة تؤهلـه عـلى الاسـتلام الصحيـح لمؤثـرات هـذا الخطـاب والتعامـل معـه باهتـمام شـديد، وهـذا أيضًـا يتعلـق بقوة هـذا الخطاب وقـوة أسـلوبه ومضامينـه في التأثـير الإيجـابي في المتلقـي.

وهنـا يـبرز الأسـلوب أو الطريقـة التـي يسـتخدمها الخطـاب الثقـافي في ماهياتـه للتوصيـل وللتأثـير في المتلقـي، وهـذا الأسـلوب هـو الآليـة التـي تميـز هـذا الخطـاب عـن غـيره سـواء بالشـكل أو بالمضمـون، أو في عمليـات التجسـيد الفنـي لأنمـاط الخطاب الثقـافي، إذ لا يمكـن إدراك ماهية الخطاب الثقـافي وحصيلتـه دون أن نـدرك ماهيـات «الخطـاب الأخـرى» المتصلـة بـه،

والتـي تأكـدت لنا في الجانب التربـوي والجانب الاجتماعي والجانـب الجمالي. وقلنا إن هنـاك جملـة مـن الخطابـات هـي: «الخطـاب التربـوي، والخطـاب الاجتماعـي، والخطـاب الجـمالي»، وجميعهـا تتصل بالخطـاب الثقافي وتشـكل جوهره.

فالخطـاب التربـوي هو الأسـاس الـذي يهذّب المنشـأ ويعده بالاتجـاه الصحيح، وهـذا الخطـاب محـدد بطبيعته ومؤثراته داخل الأسرة أو داخل المؤسسـة التربوية، فـالأب والمعلـم هـما المسـؤولان المبـاشران عـن هـذا الخطـاب وقيمـه بالدرجـة الأساس.

أمـا الخطـاب الاجتماعـي فهـو الخطـاب المفتـوح عـلى أكـثر مـن اتجـاه مـن اتجاهـات البيئـة والمحيـط الاجتماعـي الـذي يحيـط الخطـاب التربـوي، فيدعمـه أحيانًـا بالإيجـاب أو يؤثـر عليـه بالسـلب في أحايين كثـيرة، لأن عوامل بثـه وإيصاله عفويـة في مؤثراتهـا المفتوحـة، إذ يـأتي الخطـاب الاجتماعـي مـن أفـراد مختلفـين، كبـارًا وصغـار، سـلبين وإيجابيـين، بعضهـم لـه تأثـير قـوي وبعضهـم الآخر لـه تأثير ضعيـف في اتجاهـات الطفـل ومدركاتـه، تبعًـا لشـخصية الطفـل وعوامـل تحصينه بالخطـاب التربـوي، لذلـك فإن من أولى العمليـات التربوية التي يقـوم بها الخطاب التربـوي في التنشـئة والتهذيـب هـي عمليـات التحصـين ضـد المشـاع مـن سـلبيات الخطـاب الاجتماعـي، وتقويـة شـخصية الطفـل وقدراتـه المتعـددة لتمكينـه مـن ردع المؤثـرات السـلبية التـي يحملهـا الخطـاب الاجتماعي عندما يتصـل بالطفل في الفضـاء البيئـي المفتـوح، الـذي لا مهـرب مـن الاتصـال به، فهـو إلى جانب مـا يثيره مـن سـلبيات لـه آثار إيجابيـة على الطفل، من خـلال ما يتيحه للطفـل من علاقات اجتماعيـة وحسـن التكيـف والتطبـع الاجتماعـي الـذي يحتاجه الطفـل في طبيعته الاجتماعية.

أما الخطاب الجمالي فهو خطاب خاص، محدد الاتجاهات والعناصر، ويأتي من محددات خاصة تبعثها المؤسسات الثقافية والفنية والتربوية، إضافة إلى القنوات الإعلامية والوسائل الاتصالية والجماهيرية، التي تحمل هذا الخطاب وتنشره في أوساط الأطفال من خلال عمليات التجسيد الفني للمسرح والأغنية والفيلم السينمائي وأفلام الرسوم المتحركة وغيرها من عناصر الفن والأدب. ويحتمل هذا الخطاب إضافة إلى البعد الجمالي في إشكاله ومضامينه، البعد القيمي والمعرفي والتربوي، من أجل إمتاع الطفل وتزويده بمساحة معينة من الإحساس بالجمال.

وبشكل عام فإن الخطاب الجمالي يدعم الخطاب التربوي في حياة الطفل، ويدفعه إلى الاقتراب أكثر من الخطاب الثقافي الذي يتشكل في نهاية المطاف من توافق الخطاب التربوي مع الخطاب الاجتماعي مع الخطاب الجمالي، في وعي مشترك يؤدي إلى إدراك الخطاب الثقافي ومقوماته الأساسية للنهوض بالمؤثرات الثقافية في شخصية الطفل، وإعانته على النمو العام بكل جوانبه. فالخطاب الثقافي المؤثر هو الذي يؤدي إلى تحفيز قدرات الطفل وتفعيلها باتجاه النمو المتكامل.

إن تطور الخطاب الثقافي وتفعيله في حياة الطفل يكمن في تطور النمو الجسمي، والنمو الحسي، والنمو العقلي، والنمو الحركي، والنمو المعرفي، والنمو اللغوي، والنمو الانفعالي، والنمو الاجتماعي، وكل ذلك سيقود بالنتيجة إلى تطور النمو الثقافي للطفل وإلى تطور التفكير عند الطفل، شرط أن ينهض الخطاب الثقافي بمهمة تحفيز قدرات الطفل وملازمة مراحله المتعددة والمتعاقبة، والتوافق معها ودعمها بما هو منسجم ومتوافق مع ما يتطلبه النمو بأوجهه المتعددة التي تحتاج إلى التنوع في المؤثرات

والحاجـات والعنـاصر والوسـائل الثقافيـة والتربويـة والاجتماعيـة والإمتاعية، والتي يجمعهـا عـادةً الخطـاب الثقـافي بإطاره العام الـذي يمزج بين القيـم التربوية والقيم الاجتماعيـة والقيـم الجماليـة، لخلـق التلقي الصحيـح والتوافـق الموضوعي بين قيم الثقافـة وعناصرهـا وفكـر الطفـل وإحساسـه. فالخطـاب الثقـافي المجـرد لا يُحـدث الأثـر الواضـح والتأثـير الكبـير في الطفل، أما الخطـاب الثقافي الذي يلبس لباسًـا فنيًا جميـلًا وسـاحرًا، سرعـان مـا تجـد الطفـل ينجـذب إليـه ويقع تحـت تأثيره بشـكل واضـح، فالطفـل في الغالـب يميل إلى ما يسـتثيره ويثير إحساسـه وعواطفه ودوافعه وغرائـزه وخيالـه، أكـثر مـن ميلـه إلى الـشيء المجـرد الذي يتصـل به بشـكل مباشر، دون مثـيرات لونيـة وصوريـة وصوتيـة وغير ذلك.

مـن هنـا تـأتي أسـاليب التجسـيد الفنـي للخطـاب الثقـافي، لتسـتجيب لهـذه الحاجـات ولتثبـت قدرتهـا عـلى النفـاذ والوصول إلى عقـل الطفل ومخيلتـه بدرجة عاليـة مـن الفهـم والتأثير، لـذا يؤخذ الخطاب الثقافي بأشـكال التجسـيد الفني أكثر مـن أخـذه كخطـاب مجـرد قائـم بذاته.

عمليات التجسيد الفني للخطاب الثقافي

تأتي عمليات «التجسـيد الفني» لتضيف مسـحةً جماليةً وشـكلًا جذابًا للخطاب الثقـافي، وذلـك عن طريق الاسـتعانة بالتقنيـات الفنية والصوتيـة والحركية لتحويل معـاني اللغـة التي يحملهـا الخطاب الثقافي إلى أشـكال ومركبات متعـددة ومختلفة تحمـل مـن الإثارة والتشـويق والوضوح مـا يجعلها أكثر استسـاغة وجذبًا للطفل.

والتجسـيد الفنـي يعنـي، مـن جملة مـا يعنيه، أنـه تحويل الشيء مـن حالة إلى حالـة أخـرى، أو تصويـر واقعـة أو حادثـة أو قصـة مـن حالتهـا الطبيعيـة إلى حالة تمثيليـة تعكـس واقعهـا الطبيعـي بطريقـة مشـوقة وجذابـة، تبتعـد بالحالـة عـن التفاصيـل المملـة لتقـترب مـن الدهشـة والإبهـار والإثارة.

هـذا يعنـي أن التجسـيد هـو التمثيـل، والتقليد، والمحـاكاة، والانعـكاس، الذي يقـوم بـه العمل المجسـد لشيء موجـود في أرض الواقع أو في المخيّلـة، كأفلام الخيال العلمـي، لـذا يقـوم التجسـيد الفنـي بعمليـة مزواجـة بـين الحقيقـة والخيـال، بـين الحلـم والواقـع، لإثـارة إحسـاس الإنسـان وخياله وانفعالاتـه، وبالتالي شـده وجذبه إلى هـذا العمـل للتماهـي معه والاندمـاج الكامل مع معطياته، للوصول بإحساسـه إلى التحليـق في آفـاق هـذا العمـل، والانفعـال معـه لدرجـة يشـعر معهـا بالتوحـد والتقمـص الإيهامـي لـروح العمـل، كـما لـو أنـه هـو مـن قـام بـه وأعـاد تشـكيله. فالطفـل الـذي قـرأ «قصـة» في كتـاب مـا في المـرة السـابقة واسـتمتع بهـا وتفاعـل معهـا، سـتجده أكـثر اسـتمتاعًا وتفاعلًا مع هـذه القصة حينما يتابعهـا في هذه المرة بإطـار آخـر يغلّفهـا إلى جانـب اللغة هنـاك الأصوات والألـوان والحركات والرسـوم،

وهـذه العوامـل الجديـدة والمضافـة إلى إطـار القصـة تجذبـه إلى القصـة أكـثر مـن شـكلها السـابق، وهكـذا بالنسـبة للحـالات الأخـرى في عمليـات التجسـيد الفنـي للمضمـون الـذي ينطـوي عليـه الخطاب الثقـافي، فاللغـة اللفظية للخطـاب الثقافي في شـكله المجـرد، وبمسـاندة اللغـة غـير اللفظية لتجسـيد هذا الخطـاب ومضمونه بإطـار فنـي، سـتتيح للطفـل حريـة أكـبر في التفكـير والتخيـل والانطـلاق والاندماج مـع قيـم المضمـون الثقـافي وعنـاصره، لأن حمـل المضمـون الثقـافي عـلى محمـل الأصـوات والألـوان والأشـكال والحـركات سـيجعل مـن هـذا المضمون وأفـكاره قوة راسـخة في عقـل الطفـل ووجدانـه، إذ أن التجسـيد الفنـي «يتيـح مـن جانـب آخر للعمليـات العقليـة المعرفية الأخرى أن تقوم بدورها في اسـتقبال الرسـالة الاتصالية وفي فهمهـا، فالأطفـال عنـد اسـتماعهم أو مشـاهدتهم أو قراءتهـم مضمونـًا لفظيًـا تسـانده الألـوان أو الأضـواء أو الحـركات أو الرسـوم «يتذكـرون» «خـبرات سـابقة» و«يتخيلـون» صـورًا جديـدة مركبـة، فيكـون إدراكهم وبالتـالي فهمهم أكـثر دقة، إذ يتيـح التجسـيد للطفـل أن يتوحد مع المواقـف التي حملها المضمـون الاتصالي دون أن يشـعر بأنـه يتلقـى مواعـظ وتوجيهـات وإرشـادات ثقيلـة أو معلومـات جافـة، خصوصًـا وأن الطفـل شـديد النفـرة مـن كل مـا يقدم إليـه على تلك الشـاكلة، وهو حتـى إن اسـتجاب لهـا فإن اسـتجابته هـذه مؤقتـة، إذ سرعان ما يتخـلى عنها، وقد يتمـرد عليهـا حين تحـين لـه الفرصة»٣.

مـن هنـا يمكـن إدراك أهميـة الاسـتعانة بالعنـاصر الفنيـة في تجسـيد مضمـون الخطـاب الثقـافي بشـكل جـذاب ومثـير لانتبـاه الطفـل، بحيـث يأخـذ هـذا المضمـون وقيمـه مـداه المؤثـر في فكـر الطفـل مثلـما يأخـذ التجسـيد تأثـيره الامتاعـي في إحسـاس الطفـل وخيالـه، لأن عنـاصر التجسـيد الفنـي لم تـأت لتوضيـح المعنـى وإبـرازه ـ كـما يظـن البعـض ـ بـل هـي تفعيـل لهـذا المعنـى

وتجميلـه أمـام الطفـل، لـكي يتجـاوب معـه ببسـاطة وانتبـاه، وهـي أيضًـا ـ كـما يذهـب «الدكتـور هـادي نعـمان الهيتـي»-: تشـكل حوافـز لإثـارة انتبـاه الطفـل، وإثـارة اهتمامـه، وخلـق الاسـتمرار لديـه في اسـتقبال المضمـون مـن خـلال مـا تضفيـه مـن عنـاصر التشـويق والجاذبية، وتخرج عملية التجسـيد الاتصـال الثقافي عـلى طريقـة التلقـين التـي تعـد غـير مناسـبة للأطفـال، والتـي عـانى منهـا الأجداد يـوم كانـوا صغـارًا عـلى مـدى أجيـال طويلـة، حيـث كان يُـراد للأفـكار أن تصـب في العقـول الصغـيرة رغـم أنهـا غـير مهيـأة لأن تكـون آنيـة تحتمـل كل ما يُسـكب فيها» ٤.

إن إدراك المعنـى الحقيقـي للتجسـيد الفنـي وإدراك قيمته الثقافيـة والجمالية سـيجعلنا أكـثر وثوقًـا بأسـاليبه وأشـكاله في نقـل الأفـكار والمعـاني واستشـارتها واسـتثمارها في إطـار الخطـاب الثقـافي؛ وسـيجعل مـن وسـائلنا الثقافيـة ومؤثراتنـا التربويـة والاجتماعيـة والثقافيـة أكـثر دنـوًّا والتصاقًـا بالطفـل وحاجاتـه الأساسـية، لأن «المجـردات» مـن الأفـكار والمعـاني والمضامـين لا تلبـث مـع الطفـل أكـثر مـن «المجسـدات» التي تثيره وتشـكل جانبًا أساسـيًا من مخيلته ومدركاته و إحساسـاته، لذلـك تـأتي عمليـة التـزاوج الفني في إطـار الخطاب الثقـافي بين «الأجنـاس الأدبية» و«الأجنـاس الفنيـة» مـن خـلال أسـاليب التجسـيد الفنـي، لتضيـف قيمـةً جماليـة وإدراكيـة إلى قيـم المعنـى والمعرفـة التـي تحملهـا «مجـردات» الخطـاب ومؤثراتـه الثقافيـة، وهـذا مـا خلصنـا إليه في دراسـتنا المسـتفيضة لثقافة الأطفال والموسـومة بـ»المداخـل التربويـة ومرتكـزات التجانـس المعـرفي في ثقافـة الأطفـال»*، والتـي درسـنا وبحثنـا فيهـا الظاهـرة الأدبيـة وعلاقتهـا بالظاهـرة الفنيـة، ومـا تشـكله قيـم الظاهرتـين في «الأجنـاس الأدبيـة» و»الأجنـاس الفنيـة» مـن فاعليـات في التأثـير والجـذب لـروح المتلقـي وإحساسـه، وخلصنـا إلى كشـف القيمـة الجماليـة

والمعرفيـة الخاصـة بـكل جنـس أدبي أو فني في وحدتـه القائمة بذاتهـا داخل الإطار الإبداعـي، ومـا يفعلـه هـذا الجنـس الأدبي منفـردًا أو مجتمعًـا عـلى أسـاس العلاقة المركبـة مـع الأجنـاس الفنيـة الأخـرى، لإحـداث التشـويق العـام والجـذب الفاعـل، الـذي يحدثـه «الفعـل المشـترك» للتجنيـس الأدبي والفنـي، إذا مـا تمثـل في الإطـار الفنـي السـاحر وتلبـس بلباسـه الجميـل، حيـث اجتهدنا في تسـمية ذلـك بـ«وحدة التجانـس الفنأدبيـة» كصياغـة معرفيـة لبنيـة «التجسـيد الفنـي» لعنـاصر أدب الأطفـال ووظيفتـه الأساسـية في الخطـاب الثقـافي.

إن الصياغـة الأسـلوبية والبنائيـة لآليـات «التجسـيد الفنـي» لأوجـه الخطـاب الثقـافي تـأتي مـن اتجاهـات متعـددة، ومـن أشـكال متباينـة في العمليـات الإبداعيـة الموجهـة للطفـل بشـكل خـاص، منهـا مـا يـأتي عـبر «مـسرح الأطفـال»، وأخـرى عـبر «سـينما الأطفـال»، وثالثـة عـبر «أغنيـة الأطفـال»، ورابعـة عـبر «صحافـة الأطفـال»، وغـير ذلـك مـن وسـائل تجسـيد الثقافـة واتصـال الطفـل بثقافتـه.

وقـد سـبق أن درسـنا هـذه الأشـكال وتعمقنـا في وظائفهـا ودورهـا في ثقافـة الأطفـال في أكـثر مـن دراسـة ومبحـث، ولا نريـد هنا تكرار مـا سـبق أن تعرضنا له، ولكـن لا بـأس أن نشـير هنا بإيجاز شـديد إلى بعض جوانب صحافـة وأدب الأطفال ومـا يقومـان بـه مـن أدوار عـلى صعيد تربيـة وتثقيـف الطفل.

هوامش الفصل السابع

١ـ هادي نعمان الهيئى، مصدر سابق.

٢ـ المرجع نفسه.

٣ـ المرجع نفسه.

٤ـ المرجع نفسه.

*راجع كتابنا «المداخل التربوية ومرتكزات التجانس المعرفي في ثقافة الأطفال»، بغداد ١٩٩٩.

الفصل الثامن

تربية وتثقيف الطفل في إطار صحافة الأطفال

* صحافة الأطفال وتأثيرها في التربية والثقافة
* صحافة الأطفال في إطار صحافة الكبار
* تحليل المضمون في صحافة الأطفال

صحافة الأطفال وتأثيرها في التربية والثقافة

لـكي نتبـين واقـع صحافـة الأطفـال في الوطـن العـربي، أخذنـا نمـوذج مجلـة «أطفـال اليـوم» التـي تصـدر في دولـة الإمـارات العربيـة ولهـا انتشـار واسـع في الأقطـار العربيـة، وفي مقابلـة خاصـة أجابتنـا «السـيدة منـى سـعيد» مديـرة تحريـر مجلـة «أطفـال اليـوم» عـن سـؤالنا المتعلـق بـدور صحافـة الأطفـال في تجسـيد القيـم الثقافيـة والتربويـة، مـن خـلال عمـل وأسـلوب مجلـة «أطفـال اليـوم»، فقالـت: «لا نـأتي بجديـد لـو قلنـا بـأن صحافـة الطفـل يمكـن أن تصحـح الكثـير مـن المفاهيـم الخاطئـة التـي نشـأ عليهـا الطفـل تأثـرًا بمـا يحيطـه، فالكتابـة للطفـل مسـؤولية جـادة وخطـيرة بسـبب سـهولة التأثـير في نفسـية الأطفـال الغضّـة، بـل إن خطـوط كاتـب وفنـان الأطفـال يمكـن أن تصنـع عـوالم لا تُمحـى مـن ذاكـرة الطفـل، ويمكننـا أن نـؤشر ـ باختصـار ـ أثـر صحافـة الأطفـال عـلى ثقافـة الطفـل بمـا يتعلـق بتعزيـز احـترام الطفـل لذاتـه وإحساسـه بقيمتـه كفـرد، فضـلًا عـن تكريـس دور الجماعـة في صياغـة شـخصيته واكتسـاب معـارف وخـبرات وتجـارب وفهـم للعـالم مـن خـلال ضـخ أكـبر قـدر مـن المعلومـات المعرفيـة الشـاملة وتعزيـز الشـعور بالانتـماء والحـب وخلـق التوجـه السـوي تجـاه نفسـه وعلاقاتـه مـع الآخريـن، والارتقـاء بقيـم الضمـير والأخـلاق النبيلـة، فضـلًا عـن تكريـس التـذوق الفنـي ووجهـة نظـره تجـاه العـالم والمسـتقبل،

ومـن خـلال صحافـة الأطفـال وتفاعـل الصحيفـة أو المجلـة، خصوصًـا مـع تبـادل الرسـائل مـع القـراء، وبالإمـكان التعـرف عـلى شـخصياتهم ووجهـات نظرهـم وميولهـم ومشـاكلهم ورغباتهـم، وبالتـالي يمكننـا كشـف مشـاكل المجتمـع ككل.

ومـن خـلال ذلك تُعتبر «المؤسسـة العربيـة للصحافة والإعـلام الإماراتية» والتي يـرأس تحريـر مطبوعاتهـا الأسـتاذ ناصر الظاهري، من المؤسسـات الرائـدة في ثقافة الطفـل العـربي عمومًـا والخليجـي بشـكل خـاص، إذ تصـدر حاليًـا وبمسـتوى راق مـن حيـث المضمـون والشـكل 14 مطبوعًـا دوريًـا للأطفـال يـتراوح بـين الأسـبوعي والشـهري، والمطبوعـات هـي: «أطفـال اليـوم، ميـكي، إجـازة مـع ميـكي، مينـي، فتيـات، الفتيـات الذهبيـة، تـوم وجـيري (بطبعتـين عـربي وإنكليـزي)، كارتـون نت وورك (عـربي وإنكليـزي)، سـكوبي دو، لـوني نونـز، تيـلي تابيـز (عـربي وإنكليـزي)»، وإذا اسـتثنينا مجلـة «أطفـال اليـوم» فـإن باقـي المجـلات أجنبيـة تصـدر مـن قبـل شركات عريقـة بصحافـة الأطفـال مثـل «دزني ووار نـز بـراذر وBBC» وتـم شراء حقـوق نشرهـا وفـق عقـود منظمـة بينهـا وبـين العربيـة للصحافـة والإعـلام. ولا تقتـصر هـذه المجـلات عـلى ترجمـة المـادة المعـدة أصـلًا مـن قبـل تلك الـشركات، بـل تضمِّنهـا موضوعـات محليـة وعالميـة أخـرى فضـلًا عن كتابـة المقـال الافتتاحي لهـا وتبـادل الرسـائل مـع قرائهـا. أمـا أبـرز هـذه المجـلات وهـي مجلـة «أطفـال اليـوم» والتـي لي الـشرف بـإدارة تحريرهـا فهي مجلة شـهرية من القطع المتوسـط، يبلـغ عـدد صفحاتهـا مائـة صفحـة تتميـز بمسـتوى فنـي عـالٍ مـن حيـث الإخـراج والرسـم والطباعـة والكتابـة، وهـي تتوجـه للأعـمار من 6ـ 16 سـنة، تركـز بالدرجة الأولى عـلى القضايـا التربويـة مـن حسـن الخلـق والسـلوك وقيـم الديـن الإسـلامي الحنيـف، وتركـز عـلى الـتراث الشـعبي الإمـاراتي وتتناولـه بمختلـف الصيـغ مـن قبيـل القصـة مثـل «قالت جـدتي»، والسـيناريو: «مـن تراثنـا» و«حكايـة إماراتية»، وغيرهـا مـن الموضوعـات والتـي تتضمـن المـادة المحليـة حتـى عـلى صفحـات

التسالي. كما تتبنى المجلة تعريف المواطن الإماراتي والطفل العربي عمومًا بجغرافية الإمارات وتاريخها، وذلك من خلال التحقيقات المحلية ضمن باب إماراتنا، وكذلك الألعاب، تتولى التعريف بمدارس الدولة الحكومية منها والخاصة، من خلال إجراء اللقاءات والتحقيقات ضمن باب «ميرة في مدرستي»، وكذلك التعريف بنشاطاتها وفعالياتها من خلال باب نشاطات مدرسية، إضافة إلى التعريف بموهوبيها وبالمتميزين فيها من خلال باب «متميزون». كما تعنى المجلة بتغطية الجانب الرياضي والتعريف بالأبطال الرياضيين الإماراتيين من الصبيان والفتيات، إضافة إلى تناول الرياضة العالمية والعربية، وتتابع الجوانب الفنية للأطفال وكذلك الثقافية، من خلال باب «الخطاط الصغير»، وكذلك تعليم التصوير الفوتغرافي من خلال باب «الفوتغرافي علاء»، كما تعرِّف المجلة بدول العالم وبالأطفال كذلك في كل مكان من خلال باب «رحلات» وباب «التحقيقات». ومع كل ذلك فإن المجلة لا تغفل الجوانب الترفيهية وتغطيتها من خلال أبواب مثل «نلعب نتسنى»، «نصنع نتسلى»، «لعبة». كما تعنى المجلة بالموضوعات العلمية من خلال صفحات العلوم والحاسوب عبر زوايا «تكنو» و»نكتشف الطبيعة». وتغطي المجلة الأخبار والنشاطات الخاصة بالموضوعات المحلية المعنية بالطفل الإماراتي بصورة خاصة وبأطفال الوطن العربي والعالم من خلال باب «أصدقاؤنا هناك»، ويشجع هذا الباب المهم من أبواب المجلة الأطفال على إطلاق مواهبهم الأدبية والفنية وذلك من خلال تشجيعهم بنشر مساهماتهم في باب «مساهمات»، وإجراء المسابقات لهذه المساهمات ومنحهم جوائز قيمة، ونحرص على تقديم الهدايا المرفقة من الـ«CD» والبوسترات المتضمنة جداول للحصص الأسبوعية وستكرات للدفاتر، وكذلك ألعاب تتضمن معلومات علمية وثقافية عامة.

وبما أن مساهمات الأصدقاء تمثل الدور الإبداعي في التحفيز، فقد خصصت المجلة أكثر من عشر صفحات لفقرة المساهمات، اعتمادًا على مساهمات قراء المجلة لأجل التفاعل مع ما تطرحه المجلة من مسابقات أدبية وفنية تسعى لتفتح الطريق للمواهب وكسر حاجز الخوف بين الطفل وإبداعه، ولهذا فقد طرحت المجلة منذ ما يزيد عن العام مسابقات مختلفة من قبيل أفضل قصة ورسم وصورة فوتغرافية وقصة مصورة «سيناريو» وغلاف. وبسبب النجاح الكبير الذي لاقته هذه التجربة فقد أعيد العمل بها للعام الثاني مع تناول جوانب أخرى من قبيل أفضل رسم كاريكاتيري وأفضل تصميم لشعار المساهمات نفسها وأفضل تصميم لبطاقة مناسبة. إلى جانب إثراء الجانب المعنوي والإبداعي للطفل، فقد كانت للجوائز المادية والعينية الكبيرة أثر كبير في وفرة المساهمات التي وصلت المجلة مما يؤشر ولع الطفل المعاصر بالأمور المادية إلى جانب اهتماماته الأخرى.

بقي أن نعرف أن كلا من المجلات المذكورة تطبع بمعدل 70 ألف نسخة شهريًا أو أسبوعيًا بحسب موعد صدورها، وتوزع في أغلب الدول العربية وبعض الدول الأوربية، وهي في العموم مجلات ذات مستوى متميز مادةً وإخراجًا، بما لا يدع مجالًا للشك بأنها تفتح النِفس والشهية لقراءتها مباشرة».

إن ما تقدّم عرضه يوضح القيمة الثقافية والتربوية التي تقدمها مجلة «أطفال اليوم» للأطفال، من خلال ثراء محتواها وتنوع موضوعاتها العامة التي تصب جميعًا في زيادة معارف الطفل ومداركه وتوسع في خياله ومهاراته، وبالتالي يدفع ذلك كله باتجاه توسيع ثقافة الطفل وآفاقه الثقافية والتربوية بشكل عام.

صحافة الأطفال في إطار صحافة الكبار

وبعد التعرف على نموذج واضح في صحافة الأطفال العربية، عبر نموذج أو شكل المجلة، نأخذ هنا نموذجًا آخر من أشكال صحافة الأطفال داخل إطار صحافة الكبار من خلال نموذج «الصفحة» المخصصة للأطفال في صحيفة يومية للكبار، لنتبين دور الصحافة وفاعليتها في ثقافة الأطفال بشكل خاص، وحقيقة نقلها للثقافة وتجسيد عناصرها. وقد ارتأينا هنا دراسة إحدى وسائل الصحافة، كنموذج من نماذج صحافة الأطفال بشكل من أشكالها غير التقليدية، كعينة مختارة للدراسة الموجزة هنا. وقد تقصدنا ذلك بهدف الإيجاز وعدم التوسع في اختيار عينات عديدة، قد تجرّنا إلى الاستطالة التي لا نريدها في هذه الدراسة، فاخترنا هنا نموذجًا واحدًا من النماذج والأشكال العديدة لصحافة الأطفال سيدور حوله البحث كعينية للدراسة. وسننطلق بذلك من تحليل المحتوى، متخذين من فئاته منهجًا علميًا يتيح لنا الوصول إلى أهداف المادة الاتصالية في العينة، واتجاهاتها ومكوناتها الأساسية، ومن خلال ذلك سنتعرف على وحدة التحليل في موضوع العينة وفئاتها في التحليل للوصول إلى التشخيص العلمي للقيم التي تحملها العينة وتفسير النتائج المستخلصة في هذه الدراسة، التي نحاول فيها الابتعاد عن التفصيلات الدقيقة المستخدمة في البحث العلمي، والاقتراب أكثر وبقدر المستطاع من جوهر هذا البحث ونتائجه المرجوة.

إن العينة المختارة هنا هي صفحة «دنيا البراعم» المخصصة للأطفال، والتي تصدر أسبوعيًا في صفحة خاصة ضمن صفحات جريدة يومية مخصصة للكبار.

وصفحـة «دنيـا البراعـم» التـي يـشرف عـلى تحريرهـا وإعدادهـا كاتـب هـذا البحـث، تصـدر «كل أربعـاء لـكل الأطفـال» في جريـدة «السـيادة»، الجريـدة «اليوميـة الدوليـة المسـتقلة»ن التـي يـرأس تحريرهـا الأسـتاذ الدكتور عبد السـتار جواد.

صـدر مـن «دنيـا البراعـم» «24» عـددًا متتابعًـا بانتظـام، حيـث صـدر العـدد الأول منهـا في 20 تشريـن الأول 2004 ضمـن العـدد «41» مـن الجريـدة، وصـدر عددهـا الأخـير في 6 نيسـان 2005 ضمـن عـدد الجريـدة المرقـم «147».

صـدر العـددان الأول والثـاني في الصفحـة «7» مـن الجريـدة، والعـدد الثالـث في الصفحـة «10» وعـاد في العـدد الرابـع إلى الصفحـة «7»، وانتظـم صـدور «دنيـا البراعـم» مـن العـدد الخامـس إلى العـدد الأخـير في الصفحـة «9» مـن الجريـدة.

«دنيـا البراعـم» تخاطـب الأطفـال ـ بنـين وبنـات ـ بمراحـل مختلفـة، وتحديـدًا من عمر «8» سـنوات إلى «17» سـنة، ومع ذلك لم تغفل الأعمار الأخرى دون سـنة «8» سـنوات، فكانـت تنـشر لهم بعض المواد المتنوعة التي تناسـب سـنهم، وكان في نيتهـا تخصيـص زوايـا خاصـة لهم تنـشر بين حين وآخـر ضمن إطـار الصفحة، مثلما فعلـت أول مـرة حـين اختارت مسـاحة من «دنيـا البراعم» بحجـم «نصف صفحة» باسـم «البراعـم الصغـيرة- صفحـة خاصة للأطفـال الصغار جـدًا»، تنفـرد بمواضيعها وموادهـا ورسـومها بخاصيـة مخاطبـة الأطفـال دون سـن «8» سـنوات، ظهـرت في العـدد السـادس من الصفحـة يوم 1 كانـون الأول 2004.

وبشـكل عـام، جـاءت «دنيـا البراعـم» غنية بمحتواهـا، متنوعـة بموادها الصحفيـة التـي تشـتمل عـلى مختلـف الموضوعـات العلميـة، والتربويـة،

والثقافيـة، والاجتماعيـة، والصحيـة، والترفيهية، والإرشـادية، والتعليميـة، وغير ذلك مـن المـواد الصحفيـة التي تنمـي ثقافة الأطفـال وتمدهـم بمختلف القيـم الثقافية، التـي يكتسـبونها تدريجيًا.

اتخـذت «دنيـا البراعـم» شـعارًا ثابتًـا لهـا عـلى مـدى إعدادهـا، هو عبـارة عن «مربـع» صغـير في أعـلى الصفحـة، احتـوى على اسـم الصفحـة وهويتهـا في الجانب الأيمـن داخـل إطـار المربـع، وفي الجانـب الأيسر هناك «قلم» بشـكل قائم، يتسـلقه عـدد مـن الأطفـال وهم يتشـبثون بـه، ويوحون أنهـم يقومون بالكتابـة واللعب في آن واحـد، وهـذا الشـكل متصـل بشـكل آخر في الأسـفل يعبر عن عدد مـن الأطفال يتسـلقون قلمًا آخر بشـكل منحنٍ وينطلقون به إلى المسـتقبل، وهذا الشـعار يرمز إلى العلـم والتعلـم واللعـب والمتعة، والنـماء المتواصل.

لقـد كانـت هناك أهـداف عديدة تقـف وراء إخراج «دنيا البراعـم» في صحيفة موجهة للكبـار تأتي كالآتي:

أولًا: لجلـب انتبـاه القـراء الكبـار إلى أهميـة «صحافـة الأطفال» وحـق الأطفال الطبيعـي والأسـاسي في هـذه الصحافـة لتعزيـز وجودهـم ومدهـم بثقافتهـم لنماء قدراتهـم وبنـاء شـخصياتهم. وصحيفـة الكبـار أفضـل وسـيلة للوصـول إلى تحقيـق ذلـك، كونهـا تدخـل كل بيـت بشـكل يومـي، وممكـن للأطفـال أن يتعرضـون لهـا، وسـتكون خيبـة أمـل كبـيرة لهـم حـين لا يجـدون فيهـا مـا يخصهـم أو يسـتجيب لبعـض احتياجاتهـم مـن الإعـلام ومـا يحمله مـن قيم ثقافيـة، فتـأتي الصحيفة «إلى جانـب الأسرة والمدرسـة في نقـل الثقافـة إلى الأطفـال»1.

ثانيًـا: توعيـة القـراء الكبـار بدورهـم في دعـم قـدرات الطفـل وتشـجيعه

على القراءة «الصحفية» وإشعاره بخصوصيته في هذا الاتجاه، ودفعه من خلال هذا الحيز الصغير «الصفحة المخصصة له» إلى طلب المزيد والبحث عن صحفه الخاصة، والتي يعتبر الوصول اليها تطورًا واضحًا في محفزات الطفل وقدراته القرائية، بفضل محفزات «الصفحة» التي دفعته إلى ذلك.

ثالثًا: إشعار القراء الكبار أن هناك للأطفال «حصة» في هذه الجريدة ومن واجبهم إيصالها لهم ومعاونتهم على قراءتها والوصول إلى قيمها، كل ضمن حدود مسؤوليته وعلاقته بالأطفال داخل الأسرة.

رابعًا: تهدف «دنيا البراعم» - من ضمن ما تهدف إليه - إلى إشغال الحيز الممكن لها، ضمن المتاح، للإسهام بسد النقص الهائل في صحافة الأطفال.

خامسًا: إشعار الأطفال بأهميتهم وأهمية دورهم في الحياة، من خلال دعوتهم لإبراز مواهبهم وقدراتهم للكتابة في الصفحة، وتشجيعهم على التفاعل مع صحافتهم لتقوية مهاراتهم، وتحصيل المزيد من قيم الثقافة التي تتيحها لهم الصفحة في حيزها الصغير كوسيلة أولى إلى وسائل أكبر.

سادسًا: خلق صلة ثقافية ونوع من الاتصال الإعلامي والثقافي بين الأطفال وصفحتهم، وقد اتضح ذلك من خلال زيارة عدد من الأطفال إلى مقر الجريدة، وأبدوا آرائهم وملاحظاتهم حول صفحتهم، وقد شكل هذا الهدف خطوة متقدمة في تفعيل العلاقة بين الصفحة والأطفال من أجل الوصول إلى الفهم المشترك والتفاعل الجاد في هذه العلاقة.

سابعًا: إفهام الصحفيين العاملين في الجريدة بشكل خاص بأهمية صحافة الأطفال التي تفوق «مهنيتها» مستوى «المهنية» في صحافة الكبار، وحثهم على التعامل مع الأطفال، تعاملًا إعلاميا وثقافيًا مسؤولًا، يشجع

فيهـم روح المبـادرة والابتـكار، والبحـث عـن أخبـار الطفولـة، والاهتـمام بشـؤون الأطفـال، عـبر البحـث عـن مشـاكلهم وحلها، والكشـف عـن المواهب، وتشـجيعهم للكتابـة عـن الأطفـال ولهم.

وقـد تحقـق هـذه الهـدف بنسـب جيـدة حـين اندفـع العديـد مـن الصحفيين العاملـين في الجريـدة إلى الكتابـة إلى الصفحـة عـن كل مـا يخـص الأطفـال وإجـراء اللقـاءات معهـم حـول مختلـف القضايـا، أمثال «كريم كلش، شـمال جـمال، أحمد عزيـز رجـب، سـعيد الغريبـاوي» وغيرهم.

ثامنًـا: تسـعى الصفحـة إلى خلـق القـارئ الجيـد وإعـداده منذ الطفولـة، «لأن الميـل نحـو القـراءة عادة ينشـأ منذ الطفولـة في الغالب، وتتحدد معالمـه واتجاهاته في تلـك المـدة المهمـة مـن حيـاة الإنسـان، وإذا مـا أردنـا لهـذا الطفـل أو ذلـك أن يتعلـم ويصبـح قارئًـا جيـدًا، علينـا العمـل الجـاد عـلى إعانتـه في ذلـك، بتوفـير مـا يمكـن توفـيره لـه مـن مصادر مهمـة لقراءاتـه»2، ولتكن هـذه الصفحـة واحدة من تلـك المصادر.

وانطلاقًـا مـن هـذه الأهـداف وضعـت الصفحـة مقـالًا صغـيرًا تصـدَّر عددهـا الأول، موجّـه إلى القـراء الكبـار يدعوهـم فيـه إلى تفهـم هـذه الصفحـة وإيصالهـا إلى الأطفـال جـاء فيـه: «خـاص جـدًا.. عزيـزتي الأم، عزيـزي الأب، أعـزائي القـراء: حـين تطالعـون «السـيادة» احملوا هذه الصفحـة إلى أطفالكم، دعوهـم يقرؤونها.. يتعلمـون منهـا.. يفرحـون، ويتمتعـون فيهـا، ذلـك مـن حقهـم الطبيعـي عليكـم، وعلينـا جميعًـا، فلذلـك حرصنـا عـلى تخصيـص هـذه الصفحـة الأسـبوعية لفلذات أكبادنـا.. الأطفـال الأعـزاء.

فمثلـما لكـم إعلامكـم وصحفكـم لا بُـدَّ ان يكـون لأطفالنـا (أطفالكـم) إعلامهـم، وصحفهـم، وهـذه الصفحـة وُجـدت لتسـد بعـض الفـراغ في ذلـك،

ولتكون واحة إعلامية وثقافية لكل الأطفال، وهي تسعى جاهدة لتلبي بعض احتياجاتهم من وسائل الإعلام، والاتصال بثقافتهم من خلال هذا الحيز الصغير الذي نراه بداية لحيز أكبر، يقدم كل ما هو مفيد في حياة الأطفال، فلنعمل جميعًا على إعانتهم وتربيتهم وتنمية قابليتهم، ومواهبهم، ومهاراتهم، ولنجعل ثقافتهم الأساس الصحيح لبناء الحياة في خطواتها المتقدمة نحو المستقبل المشرق»3.

وجاء في المقال الافتتاحي للصفحة في عددها الأول بتوقيع «المحرر» تحت عنوان «أول اللقاء»: «أصدقائي الأطفال الأعزاء.. مرحبًا بكم في «دنيا البراعم» هذه الصفحة الجديدة التي خططنا لها بدقة، بعد ما قررت جريدة «السيادة» تخصيصها لكم، ليقينها الكبير أن الأطفال زينة الدنيا وبهجتها، وهم بذرة الحياة وبرعمها النامي، وفلذات أكبادنا التي تمشي على الأرض، والتي تدعونا دائمًا إلى الاهتمام الواسع، والحرص الشديد على رعايتها بكل المجالات..

ومع أن الكتابة للأطفال ومخاطبتهم تعد من أصعب فنون الكتابة، وأكثرها دقة، ومهارة، إلا أنها من أجمل وأرقى التوجهات لدينا، ومن أهم الواجبات والمسؤوليات المحببة إلى نفوسنا، لذلك نشعر إزاء ذلك بالفرح الغامر والسعادة الكبيرة والعمل المجدي، ونحن نكتب لكم ونخاطبكم ونعمل على تنمية مخيلتكم وزيادة قدراتكم وتطوير مواهبكم لتصبحوا فعلًا بناة الغد ورجاله، وتسهموا مع الجميع في صنع المستقبل الذي لا يُصنع دونكم..

أصدقائي: إن صفحة «دنيا البراعم» جاءت منكم وإليكم، فاكتبوا لنا عن كل ما يدور في مخيلتكم، اكتبوا لنا عن كل ما تريدونه وما لا

تريدونـه، ومـا تحلمـون بـه ومـا تطمحـون الوصـول إليـه، ومـا تتمنـون أن نقدمـه لكـم عـبر زوايا الصفحـة. اكتبوا عن طموحاتكـم، عن أمنياتكم، عن مشـاعركم، عن مشـاكلكم، عـن رؤيتكـم للحـاضر والمسـتقبل، أسـهموا معنا بـكل ما ترونه مناسـبًا ومفيـدًا لكـم في صفحتكـم هـذه، ونعدكـم أن كل مـا ترسـلونه لنـا سـيلقى الرعاية والاهتـمام الكبيريـن منـا، وإن شـاء اللـه سـيجد مكانـه المناسـب في الصفحـة التـي تطمـح أن تكـون صـوت الأطفال ومنطلـق تعبيرهم، وهي تقـدم كل جديد يسركم. أصدقـائي الأطفـال.. نعدكـم بعـون من الله ورعايتـه، إننا نعمل عـلى أن تكون هذه الصفحـة واحـة جميلة تتسـع للجميـع لتزيدهم فرحًـا، ومتعة ومعرفـة، مثلما هي مسـاحة إعلاميـة وثقافيـة وتربويـة تلتقون فيهـا، كما إننا نعمل عـلى ن نجعل منها مدرسـة، وحديقـة، وملعبًا، وصـدرًا حنونًا، ومرشـدًا هاديًا، يحتضـن جميع الأطفال، ولا يتحقـق ذلـك دون عـون من اللـه أولًا، وتشـجيعكم ومؤازرتكم لنـا ثانيًا. وحتى نلتقـي مـرة أخـرى بعـون اللـه في الأسـبوع القـادم ننتظـر إسـهاماتكم التـي تغنـي الصفحـة وتديمهـا.. وإلى الملتقـى يـا أغلى الأعـزاء.. المحرر»4.

تحليل المضمون في صحافة الأطفال

عند تحديدنا للعيّنة «دنيا البراعم» مدار بحثنا هنا، نصل إلى دراسة المضمون، وذلك باستخدام منهج المحتوى الذي تحمله العينة، ولكي لا نطيل اختزلنا الخطوات التي يتطلبها التحليل وسنكتفي بتحديد «القيم» التي حملتها العينة، كفئات للتحليل و»الموضوع» كوحدة للتحليل لنصل بعدها إلى تفسير النتائج وتحليلها بالكشف عن أساليب صياغة الموضوعات الصحفية في العينة، كوسيلة من وسائل الاتصال.

يُعرّف العلماء «الاتصال Communication» على أنه النشاط الجمعي للمشاركة في نقل المعلومات وتداول المعاني وتفسيرها، ولذلك يتطلب الاتصال ثلاثة عناصر أساسية هي: المصدر، والرسالة، والمتقبل، إذ «تنطوي الرسالة الاتصالية على الأفكار أو المشاعر أو الخبرات أو القيم أو المعلومات، وما إلى ذلك من المعاني والأحاسيس، ولهذا فهي تحمل مضمون الاتصال، والمضمون في الصحافة يتخذ شكل رموز مطبوعة»5، وهذه الرموز المطبوعة هي التي تشير إلى ماهية المضمون الذي يستدل على قيمته في التحليل، وتحليل المضمون يعني «دراسة المادة الإعلامية المقدمة من خلال الوسيلة للكشف عن المعنى الذي تريد إيصاله إلى جمهورها وكيفية عرض المحتوى وحجمه وأسلوب مخاطبته للجمهور، في محاولة للوصول إلى درجة تأثيره»6، لقياس مدى فاعلية الوسيلة الإعلامية في هذا الجمهور.

وبما أن تحليل المضمون كأحد أساليب المنهج الوصفي، ومن أهمها استخدامًا في البحوث العلمية الخاصة بالاتصال، فإنه يرتبط ارتباطًا وثيقًا في العمليات الاتصالية، لكونه يعتبر أسلوبًا منظمًا «لتحليل ومعالجة مضمون

الرسـائل، وهو أداة لملاحظة وتحليل السـلوك الاتصالي العلنـي للقائمين بالاتصال»7، وطريقـة تكشـف قـوة التعبـير والانفعـالات في الموضوعـات التـي تحملها الرسـائل الاتصاليـة، لـذا فـإن تحليـل المضمـون يكشـف عـن جملة مـن المعطيات مـن بينها الاتجاهـات والقيـم التـي تحملها تلك الموضوعات في شـكلها وأسـلوبها الاتصالي؛ إلا أن هنـاك صعوبـات عديـدة تواجـه عمليـة تحليـل المضمـون كـما يذكرهـا العلماء، مـن بينهـا «مشـكلة الثبـات، خاصة إذا كانت الأفـكار الواردة في المضمـون متداخلة ومتشـابكة ومعقدة، واسـتخدام المفاهيم والأسـاليب التي تسـتخدم في عرض المادة الإعلاميـة إلى الدرجـة التـي يصعـب معها عمـل ترميز موحد لهـذه المفاهيم، وعدم وضـوح حـدود الأفكار والعبـارات بالقيـاس إلى الكلمات»8.

وهـذه الصعوبـات تحتـم عـلى الباحـث أن يكون دقيقًـا في الوصـول إلى الرموز الأساسـية للرسـالة الإعلاميـة خلال تحليـل المضمون.

إن تحليـل المضمـون موضـوع شـائك وواسـع، وذو أبعـاد كثـيرة وتشـعبات متعـددة، والدخـول إلى أدق التفاصيـل لـه يدخلنـا في جوانـب واسـعة لا نريـد الدخـول إليهـا، ولـكي نختـصر تحديـد ذلـك نقـف عنـد وظائـف تحليـل المضمـون التـي صنفهـا الباحثـون إلى ثـلاث وظائـف رئيسـية»9:

أولًا: دراسـة خصائـص المضمـون مـن حيـث المـادة، عـن طريـق وصـف الاتجاهـات الظاهـرة في مـادة الاتصـال.

ثانيًـا: دراسـة خصائـص المضمـون مـن حيـث الشـكل وطريقـة العـرض، وذلك من خلال الكشـف عن الأسـاليب المسـتخدمة في الاتصال وتحديد أكـثر أنـواع الفئـات اسـتخدامًا في هـذه التحليـلات، ومحاولـة قيـاس المشـاهدة والاسـتماع والاسـتيعاب مـن قبـل مسـتخدم هـذه الوسـائل.

ثالثًا: دراسة خصائص مصدر المضمون.

وانطلاقًا من هذه الوظائف يمكن لتحليل المضمون أن يغوص بعمق في العينة، ليكشف عن ماهيات المادة الاتصالية وعناصرها المؤثرة في المتلقي، مثلما حاولنا هنا. فبعد تحليلنا لمحتوى مضمون العينة «دنيا البراعم» ظهرت لنا مجموعة من «القيم» كفئات للتحليل، ندرجها هنا حسب تسلسلها في الصدور بالشكل التالي:

«السلوك الحسن، حب التعاون، مساعدة الآخرين، العمل المثمر، الصداقة، التقيد بالنظام العام، المثابرة والاجتهاد، الصحة، السعي إلى الخير، احترام الوقت، احترام الناس، التعلم، حب الاكتشاف، الإيمان بالله، المعرفة، التسامح، ثقافة الأطفال، الأخلاق الحسنة، نبذ الغرور، الرفق بالحيوان، حب الوطن، النشاط الحركي، الصدق، الذوق الرفيع، الوفاء، النظافة، حب الوالدين، الدعوة إلى سلامة البيئة، الابتكارات، الثقة بالنفس، حب المدرسة، التوفير، المغامرات، زيارة المريض، الحكمة، إصلاح الأصدقاء، التجارب، استثمار أوقات الفراغ، حب القراءة والمطالعة، السعي إلى النجاح، متعة اللعب، أدب الزيارة، تنمية الهوايات، ممارسة الرياضة، متعة التفكير، نبذ البخل، تكريم الأم وطاعتها، إعطاء المحتاج والفقير، احترام حقوق الآخرين، تطوير القدرات، وتنمية الخيال».

تعتبر «القيم» جوهر الثقافية، والداعمة لأنساقها السلوكية، لذلك فان القيم «باعتبارها عنصرًا من عناصر الثقافة تتأصل في الفرد بعملية التعلم، أي أنها تتكون لدى الأفراد نتيجة الاتصال»10، ومن خلال هذا الاتصال نتعلم العديد من الاتجاهات والمعايير، منها ما هو جيد ومنها ما هو غير جيد، وما نتعلمه هنا هو الذي يشكل «القيم».

مـن هنـا اعتـبرت الصحافة وسـيلة اتصال مهمـة لنقل القيـم وإبرازها في الوعي وفي أنمـاط السـلوك، لتتضـح مـن خلالهـا سـمات الشـخصية ونوعيـة تلقيهـا الثقافي للقيـم، التـي تشـكل أسـاس تكويـن الشـخصية وثقافتهـا حسـب مرحلتهـا وبيئتها، وتعلمهـا، وثقافتهـا، لذلـك فـإن لـكل مرحلـة مـن مراحـل العمـر قيمهـا الخاصـة في كل مجتمـع، فللأطفـال قيـم خاصـة بهـم تتميـز بهـا مرحلـة الطفولـة»11. وبمـا أن الأطفـال يمـرون بـأدوار مختلفـة ومراحـل نمـو متعـددة، فإنهـم «في كل مرحلـة يتبنـون القيـم المرتبطـة بهـا وفقًـا لمـا تحـدده الثقافـة التـي يعيشـون فيها»12.

وبمـا أن «القيـم» تنتقـل عبر الأفـكار التي تصوغها الرسـالة الإعلامية في وسـائل الاتصـال ومنهـا «صحافـة الأطفـال»، فـإن لأسـلوب صياغة الفكـرة ونقـل القيم من خلالهـا يشـكل أساسًـا في التأثـير والفاعليـة في المتلقـي، ويـأتي الأسـلوب الجيـد في اسـتخدامه للغـة التعبـير المؤثرة التي تجسـد القيـم وتنقل الأفـكار بوضوح وصدق، فالصـدق «في التعبـير دون زيـادة أو نقصـان هـو أسـاس كل جـمال تعبـيري، وهذا يعنـي أنـه لا بُـدَّ أن تتـلاءم الفكـرة مع التعبـير ويتفقـان ويكونـان كلًّا»13 متكاملًا في عمليـة الاتصـال الناجحة.

إن «القيـم» التـي ظهـرت في العينـة «دنيا البراعم» كانت قد ظهرت بنسـب غير محـدودة، لا يمكـن قياسـها بالكامل، وذلك لعـدم التزام الصفحة «العينة» بقياسـات ثابتـة لحجـم الموضوعـات فيهـا، إلا أن هـذه القيـم قـد توزعـت بشـكل واضح على مختلـف الموضوعـات التـي جـاءت بها «العينـة» بأشـكال صحفية وأدبيـة متعددة، تـم تحديدها كوحـدات للتحليل، وهي «المقال، التقرير الصحفـي، القصة والحكاية، السـيناريو، الحديـث الصحفـي، الشـعر، الخبر»، وقـد رافق هذه الموضوعات رسـوم وصـور توضيحية معـبرة عنها.

جـاءت المقـالات بحجـم كبـير في «العينة» ومتنوعـة؛ علمية، وصحيـة، وثقافية، وتعليميـة، وإرشـادية، فالعمليـة تناولـت مختلـف شـؤون العلـوم الطبيعية في علم الفضـاء 14 وعلـم الاتصـال 15 وعلم الطبيعة 16 وعلم الحيـوان 17 وعلم اللغة 18 وعلـم الإنسـان19. أمـا الصحيـة فقـد تناولـت العديـد مـن الإرشـادات والتعليمات والتعريفـات والتوصيفـات التي تختـص بالصحة وشـؤونها العامة20.

أمـا المقـالات الثقافية فجاءت بأشـكال عديـدة تناولت مختلف شـؤون الثقافة منهـا ثقافـة إرشـادية 21، وثقافـة أخلاقيـة 22، وثقافـة دينيـة 23، وثقافـة غذائيـة 24، وثقافيـة بيئيـة 25، وثقافـة تعليمية 26، وثقافة اقتصاديـة 27، وثقافة حقوقية تتطـرق إلى أهـم الحقـوق التي يحتاجهـا الطفل في حياته، والتـي هي من ضرورات تكامل شـخصيته ونمـاء قدراته 28.

أمـا التقريـر الصحفـي فقـد تنـاول مختلـف القضايا التـي تهتم بالطفـل وتفتح أمامهـم منافـذ جديـدة للتفكير وتطوير قدراتهـم ومبتكراتهم وزيـادة خبراتهم 29.

أمـا القصـة والحكايـة فقـد نالـت نصيبًـا وافـرًا في «دنيـا البراعـم»، إذ حفـل كل عـدد مـن أعدادهـا بقصـة وحكايـة جـاءت تحـت زاويـة ثابتـة تحـت عنـوان «مـن حكايـات جـدو»، وأغلـب هذه القصـص والحكايات جاءت بأسـلوب مبسـط وجـذاب اسـتحدث موضوعاتهـا مـن وقائع الحيـاة وأحداثهـا، فمنها مـا كان واقعيًا 30 ومنهـا مـا كان خياليًـا 31، إضافـة إلى الحكايـات التراثيـة 32، وحكايـات الأمثـال 33 والحكايـات الطريفـة 34.

اهتمـت «دنيـا البراعـم» بالسـيناريو بشـكل جيـد، وقـد جسـدت عـدة معـانٍ وحكايـات مختلفـة، منهـا مـا هـو مسـتمد مـن الواقـع ومنهـا مـا هـو

مـن نسـج الخيـال، وقـد وجدنـا في مجمـل السـيناريوهات التـي عرضتهـا «دنيـا البراعـم» هنـاك اهتمامًـا بعـرض الفكـرة أو الحكايـة بطريقـة مشـوقة، إلا أنهـا غير جذابـة لأنهـا تفتقـد إلى الألـوان؛ حيث ظهـرت السـيناريوهات «بالأسـود والأبيض» شـأنها شـأن موضوعـات الصفحـة بشـكل عام.

جـاءت السـيناريوهات متنوعـة الحكايـات وتعتمـد الرسـم، مـع أن الرسـم في هـذه السـيناريوهات لم يكـن متقدمًـا، وعلى ما يبدو أن اسـم الرسـام الذي تكرر في هـذه السـيناريوهات مـا زال مبتدئًا في الرسـم هو «حيدر الفاضـل»، وقد انفرد من بـين هذه السـيناريوهات سـيناريو صوري طريـف اعتمد على الصـور الفوتوغرافية المتسلسـلة بشـكل جميـل، وهـو يحـكي قصة طفل صغير مع صديقة الحـمار الذي يدعـوه إلى نزهـة هنـا وهنـاك35، أما باقـي السـيناريوهات فقـد كان بعضها يدعو إلى الحكمـة36، وآخـر سـيناريو مغامـرات طريفـة37، وآخـر يجسـد حكايـات جحا في العـصر الحديـث38، وسـيناريو آخـر يجسـد الحكايـة الدينية39، وسـيناريو آخر يجسـد الخيـال الطريـف40، وسـيناريو آخـر تعليمـي41 وآخـر فكاهـي42 وآخـر يجسـد التفكـير السـليم للوصـول إلى الفكـرة الجيـدة43، وسـيناريو آخـر انتقـادي يعـبر عـن انتقـاد السـلوك السـيئ بطريقة غير مبـاشرة44.

أمـا «الحديـث الصحفـي» فقـد شـمل موضوعـات عديـدة، منهـا مـا يخـص الأطفـال الموهوبـين وأبـرز مواهبهـم45، ومنهـا مـا يخـص الأحاديـث الصحفيـة مـع أصدقـاء الصفحـة مـن المتابعـين لهـا دائمًـا، حيـث زار منهـم الكثـير للتعبـير عـن إعجابـه بالصفحـة وتعلقهـم بهـا46، ومنهـا مـا يعـبر عـن مشـاعر الأطفـال وتمنياتهـم في واقـع الحيـاة وانطباعاتهـم عـن الصفحـة47، وهنـاك تقاريـر كتبها الأطفـال48.

أما الشعر فقد أخذ مساحة لا بأس بها، وتناولت القصائد مختلف الموضوعات، منها الدينية49، ومنها ما يخص المدرسة50، ومنها ما يخص الوالدين وحبهما51، وقصائد تعليمية أخرى52، وهناك قصائد تعبر عن علاقة الطفل بالطيور53، وأخرى تحث على النظافة54، وأخرى تعبر عن الفرح بقدوم المطر55، وقصيدة أخرى تعبر عن سرور الطفل بطائرته الورقية56، وهناك حكاية شعرية جميلة تعبر عن علاقة الإنسان بالديك والصباح57، وقصيدة تعبر عن الحب للأم في عيدها حيث احتفلت الصفحة بهذا العيد الخالد وخصصت صفحة كاملة بكل مواضيعها ورسومها لهذا العيد وبضمنها هذه القصيدة 58.

وشغلت الأخبار في الصفحة مساحة ضئيلة فلم تنشر إلا القليل من الأخبار التي تهتم بنشاطات المدارس59، وأخرى بأخبار أصدقاء الصفحة60، وأخرى بأخبار الموهوبين61، وأخرى بأعياد ميلاد الأصدقاء62، وأخبار عن المسابقات63.

إضافة إلى ما تقدم من الموضوعات التي ضمتها الألوان والأشكال الصحفية والأدبية التي قمنا بتحليلها، فقد ظهر في «العينة» العديد من المواد المتفرقة التي لا يمكن إرجاعها إلى شكل أو لون صحفي أو أدبي محدد، مثل «الكلمات المتقاطعة، وأبواب التسلية، والطرائف، والمتاهة، والكلمات المفقودة، فكّر جيدًا، لهواة الرسم، صِل النقاط، فكّر معي، مفاجآت، تعلم دقة النظر، فكّر بالكلمات المبعثرة، اكتشف الاختلافات، معرفة الظل الصحيح» وغير ذلك من المتفرقات التي لا يمكن إغفالها في صحافة الأطفال لأهميتها في التشويق وشد القارئ الصغير.

كما ظهر في الصفحة «العينة» إضافة إلى الرسوم المعبرة ضمن أبوابها

ومواضيعهـا، ظهـرت رسـوم الكاريكاتير الطريف المناسـب لأذواق ومـدارك الأطفال، كـما ظهـرت في «العينـة» على مـدى أعدادها كلهـا «198» صورة من صـور الأطفال مـن أصدقـاء الصفحة.

أمـا تفسـير النتائـج التـي توصلنـا إليهـا فهـي كثـيرة إذا مـا أردنـا الخـوض فيهـا للخـروج بتفسـير علمـي كامـل عـن «العينـة»، إلا أننا سـنكتفي ببعـض الملاحظات مـن أجـل الإيجـاز وعـدم الإطالة في هـذا المبحـث الذي يقصـد منه أساسًـا التعرف عـلى «قيـم الثقافـة في صحافـة الأطفال».

وعليه نعرض هذه الملاحظات بالشكل التالي:

1. لم تكـن الصفحـة ملونـة وهـذا يشـكل جانبًـا أساسـيًا في عدم جـذب الطفل إليهـا، حيـث تعـد الألـوان شـيئًا مبهجًـا وجاذبًـا للطفل ومحـركًا لخيالـه ودوافعه.

2. ظهرت العديد من الأخطاء المطبعية في العديد من موضوعات الصفحة.

3. ضعف الرسوم المستخدمة وخاصة في رسم «السيناريوهات».

4. انقطـاع الصفحـة عـن التواصـل مـع الأطفـال وتوقـف صدورهـا بسـبب «تقليـص الـكادر» حسـب طلـب هيئـة التحريـر مـن مسـؤول الصفحـة، وهـذا يعنـي عـدم التـزام هيئـة التحريـر برسـالتها الإعلاميـة والصحفيـة تجـاه الأطفـال الذيـن يشـكلون نسـبة كبـيرة من أفـراد المجتمـع، حيث ظـل الأطفال يتسـاءلون عـن أسـباب غيـاب الصفحـة عـن الجريـدة وشـكّل ذلك خيبـة أمل كبـيرة بالنسـبة لهـم بعدما وجـدوا في الصفحـة «متنفسًـا لهم» وواحـة إعلامية يلتقـون بهـا، ومنـبرًا صحفيًـا يعـبرون مـن خلالـه عـن طموحاتهـم وقدراتهـم وآرائهـم وخبراتهـم، إلا أن إيقـاف الصفحـة عـن الصدور في هذا الظرف سـاهم

بشـكل واضـح في تغييـب صحافـة الأطفـال، وخاصـة صفحـة «دنيـا البراعـم» التـي كانـت تصـل إلى أعـداد كبـيرة مـن الأطفـال مـن خـلال أسرهـم الذيـن يتابعـون جريـدة «السـيادة»، فقـد عـبّر عن هـذه الحقيقة لمسـؤول الصفحة رئيـس التحرير ومديـر التحريـر والعديـد مـن الصحفيـين والإداريـين العاملـين في الجريـدة، حيـث أكـدوا أن يـوم الأربعـاء هـو يـوم مميز بالنسـبة لأطفالهـم حيث يقـرؤون الجريدة بشـغف لأن فيهـا تصـدر صفحتهـم الأسـبوعية «دنيـا البراعـم».

ومـع كل هـذه الملاحظـات وغيرهـا الكثـير الذيـن لا مجـال لحصره هنـا، قامت الصفحـة بـدور كبـير في نقـل الثقافـة للأطفـال من خلال مـا نشرته مـن موضوعات حملـت الكثـير مـن قيـم الثقافـة وعناصرهـا، وأسـاليبها التي تسـهم بقـدر معين في تطويـر ثقافـة الأطفـال وجـذب الأطفـال إلى قيـم ثقافتهـم عـبر مـا جسـدته لهـم مـن قيـم هـذه الثقافـة في الصفحـة، التـي وجـد فيهـا الأطفـال إضافـة إلى قيـم الثقافـة وعناصرهـا، وجـدوا فيهـا قيم التربيـة والتعليـم والمعارف المتعـددة، إضافة إلى المتعـة والتسـلية وبعـض الموضوعـات الصغـيرة التـي أسـهمت بتحفيزهـم عـلى تطويـر خبراتهـم الحركيـة والخياليـة والابتكاريـة، والأنشـطة المختلفـة التـي تقـوي مـن مهاراتهـم ومواهبهـم، مثلـما كشـفت الصفحـة عـن ذلـك مـن خـلال لقاءهـا بعـدد مـن الأطفـال وعـرض خبراتهـم نشـاطاتهم ومواهبهـم المختلفـة.

ويبقـى الاعتقـاد بـدور صحافـة الأطفـال التأكيـد عـلى ضرورة أن تكـون في كل جريـدة يوميـة صفحـة أسـبوعية خاصـة للأطفـال عـلى أقـل تقديـر وأن تتواصـل بالصـدور. ومـن الأخطـار الكبـيرة عـلى نفسـية الأطفـال إيقـاف هـذه الصفحـات بشـكل مفاجئ لا يقتنـع الأطفـال بمبراتـه مهـما كان حجمهـا وأسـبابها.

هوامش الفصل الثامن

* مـن مقابلـة خاصـة أجراهـا الباحث مع السـيدة «منى سـعيد» عـبر الإنترنت عـام 2005، لغرض هذه الدراسـة.

1ـ هادي نعمان الهيني، مرجع سابق، ص 23.

2ـ فاضل الكعبي، من هنا مرت القراءة.

3ـ دنيا البراعم، خاص جدًّا، العدد الأول، في 20 تشرين أول 2004.

4ـ دنيا البراعم، أول اللقاء.

5ـ هادي نعمان الهيتي ـ مرجع سابق، ص 73 و74.

-6 حميد جاعد محسن الدليمي، أساسيات البحث المنهجي، ص 94.

7ـ يتشاردين وآخرون، تحليل مضمون الإعلام.

8ـ حميد جاعد محسن الدليمي، مرجع سابق، ص 102.

9ـ المرجع نفسه، ص 100.

10ـ هادي نعمان الهيتي، مرجع سابق، ص 82.

11ـ المرجع نفسه، ص 83.

12ـ فوزية ذياب، القيم والعادات الاجتماعية، ص 87.

13ـ محمد كامل جمعة، الأسلوب.

14ـ انظر على سبيل المثال:

أـ «الموسوعة العلمية المصغرة، الأقمار الصناعية وسفن الفضاء «، «دنيا البراعم»، في 22 كانون الأول 2004.

ب ـ الكواكب السيارة، «دنيا البراعم»، في 19 كانون الثاني 2005.

15ـ انظر على سبيل المثال:

أ ـ «سؤال وجواب، ما هو الفاكس»، «دنيا البراعم»، في 24 تشرين الثاني 2004.

ب ـ «سؤال وجواب، ما هو الكومبيوتر والإنترنت»، «دنيا البراعم»، في 8 كانون الأول 2004.

16ـ انظر على سبيل المثال:

17ـ «سؤال وجواب، مثلث برمودا»، «دنيا البراعم»، في 8 كانون الأول 2004.

ب ـ «الموسوعة العلمية المصغرة، الطفل المكتشف»، «دنيا البراعم»، في 12 كانون الثاني 2005.

18ـ انظر على سبيل المثال:

أـ «تعرف على الكنغر»، «دنيا البراعم»، في 12 كانون الثاني 2005.

ب ـ «ما هي النعامة»، «دنيا البراعم»، في 26 كانون الثاني 2005.

19ـ انظر على سبيل المثال:

أـ «معاني الأسماء»، «دنيا البراعم»، في 15 كانون الأول 2004.

ب ـ «ألقـاب الأسـد، مـن أسـماء القـرآن الكريـم»، «دنيـا البراعـم»، في 5 كانون الثاني 2005.

20ـ انظر على سبيل المثال:

أـ «الجسم والطاقة»، «دنيا البراعم»، في 12 كانون الثاني 2005.

21ـ انظر على سبيل المثال:

أـ «مـن تجـارب بسـام، صحتـي جيـدة لهـذه الأسـباب»، «دنيـا البراعـم»، في 3 تشريـن الثـاني 2004.

22ـ انظر على سبيل المثال:

أ ـ «هـذه مشـكلتي، أبي يمنعنـي مـن المطالعـة»، «دنيا البراعـم»، في 27 تشرين الأول 2004.

ب ـ «للفتيـات الصغـيرات، مـن أجـل المحافظـة على لون الزي المـدرسي»، «دنيا البراعـم»، في 3 تشرين الثاني 2004.

ج ـ «مـن تجـارب بسـام، إصـلاح الأصدقـاء»، «دنيـا البراعـم»، في 8 كانون الأول 2004.

23ـ انظر على سبيل المثال:

أـ «مـن تجـارب بسـام، أنا وحـب الناس»، «دنيـا البراعـم»، في 20 تشرين الأول 2004.

ب ـ «حكايـة وعـبرة، الصبـي المغـرور»، «دنيـا البراعـم»، في 20 تشريـن الأول 2004.

ج ـ «مـن حكايـات جـدو: الغـراب والأوزة»، «دنيـا البراعـم»، في 10 تشريـن الثـاني 2004.

24ـ انظر على سبيل المثال:

أ ـ «من آداب القرآن الكريم»، «دنيا البراعم»، في 1 كانون الأول 2004.

ب ـ «من تجارب بسام، مساعدة الحيوان»، «دنيا البراعم»، في 1 كانون الأول 2004.

ج ـ «روضة الإيمان، إدخال السرور على المؤمن»، «دنيا البراعم»، في 15 كانون الأول 2004.

دـ «طلب العلم»، «دنيا البراعم»، في 5 كانون الثاني 2005.

25ـ انظر على سبيل المثال:

أـ «غسل الموز والبرتقال»، «دنيا البراعم»، في 20 تشرين الأول 2004.

ب ـ «فوائد التمر»، «دنيا البراعم»، في 10 تشرين الثاني 2004.

ج ـ «فوائد الخس»، «دنيا البراعم»، في 24 تشرين الثاني 2004.

د ـ «التغذية وصحة الأسنان»، «دنيا البراعم»، في 30 آذار 2005.

26ـ انظر على سبيل المثال:

أـ «من تجارب بسام، تطوع مناجل النظافة»، «دنيا البراعم»، في 27 تشرين الأول 2004.

ب ـ «من كتابات الأصدقاء، نظافة البيئة»، «دنيا البراعم»، في 3 تشرين الثاني 2004.

ج ـ «من تجارب بسام، اللعب في المكان المناسب»، «دنيا البراعم»، في 6 نيسان 2005.

27ـ انظر على سبيل المثال:

أـ «نحن وكرة القدم»، «دنيا البراعم»، في 3 تشرين الثاني 2004.

ب ـ «المحـرر، أهـلًا بكـم يـا أطفال، نصائـح للفترة الدراسـية»، «دنيـا البراعم»، في 27 تشريـن الأول 2004.

ج ـ «مـن تجـارب بسـام، الوقـت الثمـين»، «دنيـا البراعـم»، في 10 تشرين الثاني 2004.

دـ 0النحل وصناعة العسل»، «دنيا البراعم»، في 15 كانون الأول 2004.

28ـ انظر على سبيل المثال:

أ ـ «حرص النملة»، «دنيا البراعم»، في 15 كانون الأول 2004.

ب ـ «مـن تجـارب بسـام، مبلـغ التوفـير»، «دنيـا البراعـم»، في 22 كانـون الأول 2004.

29ـ انظر على سبيل المثال:

أـ «مـن حقـوق الطفـل»، وهـذه «التسـمية» ظهرت مكـررة في كل أعداد «دنيا البراعـم»، وهـي تنقـل في كل عـدد مـادة معينـة من مـواد «اتفاقية حقـوق الطفل الدوليـة» المتعلقـة بالحقـوق الأساسـية للطفـل، وقـد نُقلـت نصًّـا دون تغيـير أو تزويـق، وذلـك لتجـبر الطفـل لـدى مطالعتـه لهـا على مناقشـتها مـع والديـه، وهنا يصـير الاتصـال الثقـافي والتعـرف عـلى حقـوق الطفـل الأساسـية بين الطفـل والأب.

30ـ انظر على سبيل المثال:

أـ «دعـوة لـكل الأصدقـاء، حـدث وتعليق، صـح ـ خطأ»، «دنيـا البراعم»، في 27 تشرين الأول 2004.

ب ـ كتابـات الأصدقـاء، اسـتجابة لدعـوة الصفحـة كتبـت الصديقـة مهـا إبراهيـم «صـح»، وكتـب الصديـق محمـود عبـد الرحمـن في زاويـة «حـدث وتعليـق»،

وكتب الصديق مازن عز الدين في زاوية «خطأ»، «دنيا البراعم»، في 24 تشرين الثاني 2004.

ج ـ «صفحات من إعلام الأطفال»، «عجائب وغرائب»، «دنيا البراعم»، في 8 كانون الأول 2004.

د ـ «من مجلات الأطفال، أطفال اليوم والجهد المتميز»، «مسابقة وجوائز»، «دنيا البراعم»، في 15 كانون الأول 2004.

هـ ـ «حنان الحيوانات مع صغارها، «دنيا البراعم»، في 9 شباط 2005.

و ـ «من مجلات الأطفال العربية، مجلة سمير»، «دنيا البراعم»، في 16 شباط 2005.

ز ـ «سؤال وجواب، البيت العتيق، أصل التلفزيون وبداياته»، «هذه مشكلتي، أنا خجول»، في 30 آذار 2005.

31ـ انظر على سبيل المثال:

أ ـ «حكايات جدو: قصة، المسامير القديمة»، «دنيا البراعم»، في 1 كانون الأول 2004.

ب ـ «حكايات جدو: قصة، مدية بسمة»، «دنيا البراعم»، في 29 كانون الأول 2004.

ج ـ من حكايات جدو: قصة، سامح وفالح»، «دنيا البراعم»، في 2 آذار 2005.

د ـ «من حكايات جدو: قصة عمتي وخاتمها العجيب»، «دنيا البراعم»، في 23 آذار 2005.

هـ ـ «من حكايات جدو: قصة، العطاء والجزاء»، «دنيا البراعم»، في 6

نيسان 2005.

32ـ انظر على سبيل المثال:

أ- «من حكايات جدو: قصة الدب وقشرة الموز»، «دنيا البراعم»، في 3 تشرين الثاني 2004.

ب - «حكايات جدو: الغراب والأوزة»، «دنيا البراعم»، في 10 تشرين الثاني 2004.

ج - «الأدباء الصغار، سعيد والقرش، قصة: حيدر الفاضل»، «دنيا البراعم»، في 1 كانون الأول 2004.

د- «حكايات جدو: قصة، السمكة والفيل»، «دنيا البراعم»، في 8 كانون الأول 2004.

هـ - «حكايات جدو: المطر سقى الشتلة»، «دنيا البراعم»، في 15 كانون الأول 2004.

و - «حكايات جدو: قصة، مشروع الثعلب والدجاجة»، «دنيا البراعم»، في 22 كانون الأول 2004.

ز - «من حكايات جدو: حكاية، حين مرض الأرنب»، «دنيا البراعم»، في 5 كانون الثاني 2005.

ح - «حكايات جدو: قصة، أرنوب ونحول والثعلب الشرير»، «دنيا البراعم»، في 12 كانون الثاني 2005.

ط - «من حكايات جدو: قصة، ورطة فرفور وأرنوب»، «دنيا البراعم»، في 19 كانون الثاني 2005.

ي - «من حكايات جدو: العصافير والفزاعة»، «دنيا البراعم»، في 26 كانون الثاني 2005.

33ـ انظر على سبيل المثال:

أـ «حكاية من التراث: بلاغة غلام»، «دنيا البراعم»، في 10 تشرين الثاني 2004.

ب ـ «نور عبد الله، حكمة حطاب»، «دنيا البراعم»، في 29 كانون الأول 2004.

ج ـ «من حكايات جدو: حكاية، التاجر والفقراء»، «دنيا البراعم»، في 23 شباط 2005.

ـ انظر على سبيل المثال:

أـ «حكاية مثل: وافق شن طبقة»، «دنيا البراعم»، في 16 شباط 2005.

-34 انظر على سبيل المثال:

أ ـ «حكاية طريفة، شجاعة جحا»، «دنيا البراعم»، في 23 شباط 2005.

35ـ «سمسم والحمار، سيناريو فوتوغرافي ـ تصوير: كريم كبس»، «دنيا البراعم»، في 15 كانون الأول 2004.

36ـ «نزرع ولا نقطع»، «دنيا البراعم»، في 1 كانون الأول 2004.

37ـ «مغامرات برعوم ـ أنا مثل سوبرمان، سيناريو ورسوم: حيدر الفاضل»، «دنيا البراعم»، في 22 كانون الأول 2004.

38ـ «حكايات جحا العصري ـ جحا والإنترنت، سيناريو ورسوم: حيدر الفاضل»، «دنيا البراعم»، في 5 كانون الثاني 2005.

39ـ «رجل من أهل الجنة، رسوم: حيدر الفاضل»، «دنيا البراعم»، في 19 كانون الثاني 2005.

40ـ «القـرد يطـير، سـيناريو ورسـوم: حيـدر الفاضـل»، «دنيـا البراعـم»، في 26 كانـون الثـاني2005.

41ـ «طريـق النجـاح، سـيناريو ورسـوم: حيـدر الفاضـل»، «دنيا البراعـم»، في 9 شباط 2005.

42ـ «نزهـة طريفـة، سـيناريو ورسـوم: حيـدر الفاضـل»، «دنيا البراعـم»، في 16 شباط 2005.

43ـ «مفاجـأة سـارة، سـيناريو ورسـوم: حيدر الفاضـل»، «دنيا البراعـم»، في 12 آذار 2005.

44ـ «عـذرًا يـا صديقـي، سـيناريو ورسـوم: حيدر الفاضـل»، «دنيـا البراعم»، في 6 نيسـان 2005.

45ـ «لوحة وفنان»، «دنيا البراعم»، في 1 كانون الأول 2004.

46ـ أحمـد عزيـز رجـب، «السـيادة» تحـاور أصدقاءهـا مـن البراعـم، «دنيـا البراعـم»، في 19 كانـون الثـاني 2005.

47ـ أصدقـاء «دنيـا البراعـم» يعـبرون عـن مشـاعرهم، كلـمات وأمنيـات مـن البراعـم بعطـر البراعـم»، «دنيـا البراعـم»، في 30 آذار 2005.

48ـ مريـم عـادل السـامرائي ـ أصغـر صحفيـة، «الجنـة تحـت إقـدام الأمهات»، «دنيـا البراعـم»، في 30 آذار 2005.

49ـ فاضـل الكعبـي «أهـلًا شـهر الخـير»، «دنيـا البراعـم»، في 20 تشريـن الأول 2004.

50ـ فاضـل الكعبـي «تحيـة المدرسـة»، «دنيـا البراعـم»، في 20 تشريـن الأول 2004.

51، فاضل الكعبي «قصيدتان» «أمي- أبي»، «دنيا البراعم»، في 3 تشرين الثاني 2004.

52ـ فاضل الكعبي، رسوم: رواء طارق «قصة العسل»، «دنيا البراعم»، في 10 تشرين الثاني 2004.

53ـ أـ اللقلق، «دنيا البراعم»، في 24 تشرين الثاني 2004.

ب ـ صوت الكتكوت، «دنيا البراعم»، في 1 كانون الأول 2004.

54ـ «كنز الإنسان»، «دنيا البراعم»، في 8 كانون الأول 2004.

55ـ حسن عبد النبي «الغيمة الماطرة»، «دنيا البراعم»، في 15 كانون الأول 2004.

56ـ «طائرتي الورقية»، «دنيا البراعم»، في 22 كانون الأول 2004.

57ـ حين ضاع صوت الديك، حكاية شعرية، «دنيا البراعم»، في 29 كانون الأول 2004.

58ـ فاضل الكعبي، أمي ألهنا، «دنيا البراعم»، في 23 آذار 2005.

59ـ الحاسوب في جميع المدارس، «دنيا البراعم»، في 27 تشرين الأول 2004.

60ـ رابطة لأصدقاء دنيا البراعم، «دنيا البراعم»، في 3 تشرين الثاني 2004.

61ـ موهبة على الطريق، «دنيا البراعم»، في 10 تشرين الثاني 2004.

62ـ عيد ميلاد سعيد يا ليلى، «دنيا البراعم»، في 8 كانون الأول 2004.

أعياد ميلاد البراعم، «دنيا البراعم»، في 19 كانون الثاني 2005.

63ـ حزورات في مسابقة، «دنيا البراعم»، في 16 شباط 2005.

الفصل التاسع

تربية وتثقيف الطفل في إطار أدب الأطفال

* تداخل الأدب بالثقافة

* أدب الأطفال والإنترنت

* عوامل دفع الإبداع في أدب الأطفال

تداخل الأدب بالثقافة

لا يخفى على أحد ما للثقافة من أهمية بالغة وضرورة أساسية في حياة الفرد، وإذا ما قُدِّر لنا أن نجرد هذا الفرد من الثقافة ـ وهذا غير ممكن، وغير واقع ولا يمكن أن يقع ـ فإننا بذلك نجرده من إنسانيته، لأن جوهر الإنسانية وروحها يكمن في جوهر الثقافة وروحها، وما الفرد – كإنسان - إلا انعكاس وتمثل لهذا الجوهر وهذه الروح بطبيعته الانفعالية والغرائزية والسلوكية، لأن الثقافة بتشكيلاتها العامة إنسانية تختص بالإنسان وحده، من دون المخلوقات الأخرى.

ومن هذا التفسير ندرك أن الثقافة بطبيعتها، مكوّن واسع لا حدود له، ومفهوم شامل يتجاوز حدوده أحيانًا إلى ما هو أشمل في حدود الصيرورة الإنسانية، وما هو واقع في سلوك الإنسان وأفعاله، ليستوعب المزيد من التفسيرات والتعريفات والظواهر والاستنتاجات والكشوفات، على الرغم من تحديد سمات الثقافة في أطر محددة وواضحة خلصنا إليها في تفسير الثقافة.

وفي محاولة لتفسير أساسيات الثقافة، وإرجاعها إلى منابعها الأصلية، والانطلاق من هذه المنابع لتعميق أصل الثقافة وصلتها بالحياة، للخروج بتحديد المصادر المرجعية للثقافة، ووضع التصور العام والواضح لسمات

«المرجعيـة الكليـة للثقافـة»، وقـد بحثنـا في هـذا الجانـب وتوصلنـا إلى نتائـج مهمـة قادتنـا إلى البحـث والاسـتنتاج في ماهيـة المرجعيـة التـي تعود إليهـا «ثقافة الأطفـال»، كهـدف مـن أهـداف دراسـتنا هنا - وهـو الغاية الأساسـية مـن بحثنا في هـذا الاتجـاه - وقـد توصلنـا أيضًـا إلى صياغـة مفهـوم «المرجعيـة الفكريـة لثقافـة الأطفـال» بعـد تتبـع الأفـكار والمفاهيـم والمبـادئ الأساسـية التـي وُجـدت لترعـى الطفـل، وتهتـم بشـؤونه وقضايـاه، ومـا مرت به هـذه الأفـكار والمفاهيـم والمبادئ مـن انتقـالات مهمـة في مراحـل تطورهـا المتعاقبـة، والتـي تشـكلت منهـا قواعـد المرجعيـة الفكريـة لثقافـة الأطفـال، حيـث تناولنـا ذلـك بدقـة وبإيجـاز واضـح في فصـل سـابق، وقـد خلصنـا فيـه إلى تحديـد الإطـار العـام لمرجعيـة ثقافـة الأطفال، والـذي يتحـدد مـن اتجاهـين أساسـيين، الأول: يختـص بالجانـب الفكـري الـذي ينطلـق مـن منظومـة القيـم والأخـلاق والعـادات والتقاليـد والنظـم والأسـاليب التربويـة والإرشـادية والتعليميـة التـي ينشـأ على أساسـها الطفل داخـل الأسرة، وفي محيـط المدرسـة وفي المحيـط الاجتماعـي الواسـع، وقـد درسـنا هـذا الاتجاه بسـعة واضحـة. أمـا الاتجـاه الثـاني: فهو يختـص بالجانب الجـمالي والإبداعي مـن الثقافة، والـذي تمثلـه منظومـة الآداب والفنـون بكل أشـكالها وأسـاليبها المتنوعـة، وهذا ما سـنبحث فيـه وتتسـع لـه المناقشـة في هـذا المبحـث لإعطـاء الصـورة الواضحة عن «المرجعيـة الجماليـة لثقافـة الأطفـال»، لـكي تتكامل مـع الصورة التـي توضحت لنا في الفصـل السـابق عـن «المرجعيـة الفكريـة لثقافـة الأطفـال»، للخلاصـة بذلك إلى النتيجـة الواضحـة التـي توصلنـا إلى معرفـة المرجعيـة الكليـة التـي دفعـت «ثقافة الأطفـال» إلى الوجـود، وعُـدّت أساسًـا لهـا ومصـدر نشـأتها الأول.

وقبـل الدخـول في هـذا المدخـل لا بُـدَّ مـن التمهيـد لـه بمعرفـة مسـتوى التجـاوب، والعلاقـة الموضوعيـة المتلازمـة بـين الاتجـاه الأول «الفكـري» للثقافـة

ـ وهـو الإطـار الفكـري للمرجعيـة ـ وبـين الاتجـاه الثـاني «الجـمالي» للثقافـة ـ وهو الإطـار الجـمالي للمرجعيـة، والمكمـل لهـا في طريـق فهمهـا الكامـل، واسـتيعاب مدلولاتهـا.

وعليـه فـإن الاتجـاه الأول «الفكـري» يعـد أساسًـا وقاعـدة علمية للاتجـاه الثاني «الجـمالي» في تعميـق صلتـه الأساسـية بالطفـل، إذ أن الاتجـاه الثـاني «الجمالي» بكل تجسـيداته وأشـكاله الأدبيـة والفنيـة لا يمكـن أن يـؤدي وظائفـه ويصـل إلى معارفـه التـي تربـط صلتـه الجماليـة بجمهـوره مـن الأطفـال دون أن يعتمـد عـلى مفاهيـم الاتجـاه الأول «الفكـري»، لذلـك فـإن الاتجـاه الثـاني لا يشـط ولا يذهـب بعيـدًا، في قاعدتـه العلميـة عـن قواعـد الاتجـاه الأول، بوصفـه المرجـع الأول لمعرفـة الطفـل والطفولـة، وكيفيـة التعامـل معهـا ومـع خصائصهـا، إذا أراد أن يكـون صادقًـا ودقيقًا وناجحًـا في تعاملـه مـع الطفـل والتجـاوب معه.

إذًا، فـإن الاتجـاه الأول يعـد «مرجعيـة فكريـة ومعرفيـة» تُعـين الاتجـاه الثـاني للوصـول إلى خصائـص ثقافـة الأطفـال، أي أن الاتجـاه الأول هـو منشـأ المعرفـة العلميـة، الـذي يسـند الاتجـاه الثـاني ويدعمـه بالأفـكار والأسـس والعوامـل الموضوعيـة والقواعـد التـي تجعل أسـاليبه الفنية أكثر انسـجامًا مع قـدرات الطفل وطاقتـه الاسـتيعابية في تلقـي الأفـكار والقيم عـلى محمل من الجـمال الذي يقوده إلى التماهـي معهـا، ومـع الأسـاليب الفنيـة التـي جسـدتها بوعـي كامـل.

وعـلى هـذا الأسـاس يمكـن ربـط الطفـل بقيـم الثقافـة وجمالياتهـا بعيـدًا عـن أسـاليب الإقحـام والمبـاشرة التي لا تـؤدي إلى إخضاع الطفل إلى قيم الثقافة بشـكل إيجـابي ومؤثـر يحلِّـق بمخيّلـة الطفـل ويدفعهـا إلى الانسـجام الكامـل مـع القيـم المتجسـدة فنيًا.

مـن هنـا يـبرز تداخـل الأدب بالثقافـة، لأن الأدب يبرز قيم الثقافـة ويتمثلها في نصوصه وفي لغتـه الجمالية.

ومـن هنـا أيضًـا يتحـدد الاتجـاه الجـمالي لثقافـة الأطفـال في أسـاليب الآداب والفنـون المختلفـة، والتـي تتجسـد عـادة في مفاهيـم عديـدة منهـا مـا يُعـرف بـ«فلكلـور الأطفـال الشـعبي» و«أدب الأطفـال» و«مـسرح الأطفـال»، وغـير ذلـك مـن العمليـات الإبداعيـة الموجهـة للأطفـال بأسـاليب وطـرق أدبية وفنيـة متنوعة ومختلفـة، كل منهـا يأخـذ أسـلوبه وصيغـه في التعبير الفنـي وفي التجسـيد الواضح لقيـم الثقافـة الخاصـة بالأطفـال.

ومـن بـين تلـك المفاهيم يبرز مفهـوم «أدب الأطفـال» كظاهرة أدبيـة وجمالية واضحـة المعـالم، اسـتطاعت بأسـاليبها الفنية المختلفة أن تجسـد مختلف الأسـاليب الأدبيـة والفنيـة الأخـرى التـي انطـوت عليهـا الآداب والفنـون المختلفـة، قبـل أن تـبرز كظواهـر أدبيـة وفنيـة وتأخـذ مجالهـا المتميـز إلى وعـي الطفـل ومفهـوم ثقافتـه، حيـث بـرز «أدب الأطفـال» في واقـع المجتمعـات الإنسـانية كتعبـير عـن الأسـاليب التعبيريـة التـي تجسـد مجمـل الآليـات والقواعـد التربويـة والتعليميـة والإمتاعيـة والإرشـادية التـي تسـعى إلى مخاطبـة الطفل وشـده إلى القيـم الثقافية والاجتماعيـة، وجعلـه في الطريـق الصحيح مـن القواعد التربويـة والتهذيبية، وبهذا الحـال فـإن «أدب الأطفـال» أخـذ الوظيفـة المهمـة في التعبـير عـن ثقافـة الأطفـال باتجاهاتهـا القيميـة والجماليـة، وليكـون بهـذه الوظيفـة المجسـد الحقيقـي لعوالم الثقافـة والتربيـة ووسـيلة مـن وسـائل تعليـم الطفـل وتنميـة قدراتـه المختلفة.

ولهـذا كان أدب الأطفـال أسـلوبًا أساسـيًا ومهـمًا لتعزيـز ثقافـة الطفـل، وذلـك لقدرتـه الفاعلـة ودوره المؤثـر في غـرس المفاهيـم والقيـم في نفـس الطفـل، وقـد

مثَّل هـذا الأدب أساسًـا لـكل الأسـاليب والمهـارات الأدبيـة والفنيـة في مخاطبـة الطفـل، لذلـك أُعتـبر قاعـدةً لانطـلاق مجمـل الفنـون الأدبيـة والآثـار الفنيـة التـي عنيـت بالتوجـه للأطفـال، وقـد انتقـل ذلـك إلى وسـائل الاتصـال الحديثـة منهـا الإنترنـت، حيـث اسـتثمر أدب الأطفـال وأهميتـه في التوجـه للطفـل.

أدب الأطفال والإنترنت

مـن المعـروف أن الإنترنت يحتوي الكثير من المواقـع العلمية والأدبية والمعرفية المختلفـة، ومـن بـين هـذه المواقع المهمة التـي نحرص على أن يطّلـع عليها الأطفال، ويتواصلـوا معهـا باسـتمرار، هـي المواقـع الخاصـة بـأدب الطفل، فـالأدب «بوصفه تعبـيرًا متميـزًا عـن الخـبرة البشريـة وهـو فـن يصـور العواطف الإنسـانية، ويرسـم صـور الحيـاة ومواقـف البشريـة عـلى اختلافهـا، مـن خـلال اللغـة والطفـل يتفاعل مـع نمـاذج الأدب في شـتي صـوره، ويحبه ويتمثـل ما يحويه من قيم ونماذج سـلوك واتجاهـات، والطفـل إذا مـا تفاعـل مع نمـوذج أدبي في قصة أو مسرحيـة مثلا، غالبًا مـا يفهـم الاتجاهـات الإيجابيـة التـي يحويهـا النمـوذج. وكثـيرًا مـا يتم هـذا الفهم دون أمـر أو نهـي أو إجبـار، بـل يتـم خلال اسـتمتاع الطفـل بالنمـوذج الأدبي، ومن هنـا يمكـن لـلأدب أن يسـاعد عـلى توجيـه سـلوك الطفـل بطريقـة غـير مبـاشرة، وبذلـك يكـون الأدب مسـاعدًا على نمو شـخصية الطفل نموًا سـليمًا واكتسـابه بعض القيـم والعـادات والاتجاهـات التـي تـروق للمجتمـع. ومع تكـراره لها يصبـح جزءًا مـن كيانـه، فالطفـل يكـرر مـا يعجبه، وهـذا التكرار يُكسـب الطفل عادات تترسـخ في سـلوكه. والمهـم عنـد تقديمنـا لأي لـون مـن ألـوان الأدب للطفل علينـا أن نراعي دائمًـا جـذب انتباهـه إلى الجوانـب الإيجابيـة، حتـى يتقمصهـا وتجعلـه يتقـزز من السـلبيات ويبتعـد عنهـا، مـن خـلال الموازنـة بـين الخير والـشر أو الحـب والكره أو الجـمال والقبح»1.

ومـن هنـا قـام الإنترنـت بنقـل أدب الأطفـال مـن أسـلوبه المقـروء إلى تقنياتـه الفعالـة في تجسـيد فنـي مشـوق يشـد الطفـل ويجذبـه إليـه، إذ عمـل

الإنترنـت مـن خـلال ذلـك عـلى تقديـم روائـع هـذا الأدب في مختـارات دقيقـة، تنسـجم مـع قـدرات الأطفـال وميولهم، وعـلى وفق مسـتوياتهم العمريـة المتباينة. وكان فـن القصـة مـن أكـثر الأشـكال الأدبية اسـتحواذًا عـلى اهتمامـات الإنترنت في مواقعـه الخاصـة بـأدب الأطفـال، وذلك لانجـذاب الطفـل، وميله الشـديد إلى هذا الفـن بشـكل واسـع، خاصـة وأن الإنترنـت قد اسـتثمر تقنيتـه التكنولوجيـة الماهرة في سرد القصـة وحكايتهـا، وباسـتخدام عـدة أسـاليب فنيـة وتقنية وجماليـة، مرئية وبصريـة وسـمعية، لنجـاح وصولهـا إلى الأطفـال وإشراكهـم في أحداثهـا وعوالمها.

إن الإنترنـت في ذلـك قـد نجـح بإحيـاء «فـن الحـكي» وتطويـر أسـاليبه، ليكون متوافقًـا مـع تقنيـات التكنولوجيـة وخططهـا في شـدّ الطفـل وإشـباع حاجاتـه مـن عنـاصر هـذا الفـن الجميـل، والـذي لا يمكـن للطفـل الاسـتغناء عنـه، حيـث يُعتـبر «فـن الحـكي» فنًـا طفوليًـا يرافق الطفل في مسـيرة حياتـه منذ بلوغه السـنتين حتى تجـاوزه مرحلـة الطفولة المتوسـطة.

وفـن الحـكي هـو فـن وأسـلوب حكايـة القصـص وسردهـا للأطفـال «شـفاهيًا» ووجهًـا لوجـه، ويعـد هـذا الفـن مـن الفنـون القديمـة التـي اعتمدتهـا الشـعوب كافـة، وعـلى اختـلاف ثقافاتهـا وأسـاليبها في رعايـة الطفـل والاهتـمام بـه، حيـث اعتمـدت هـذه الشـعوب عـلى «فـن حـكي القصـص وسردهـا» للأطفـال، لغـرض إمتاعهـم وتسـليتهم وزيـادة معارفهـم وتوسـيع مخيلتهـم ومدركاتهـم، مـن خـلال كل ذلـك يمكـن مدهـم بالقيـم التربويـة والثقافيـة وزيـادة حصيلتهـم اللغويـة، لذلـك «لم يختلـف اثنـان عـلى مـدار العصـور وفي أيـة بقعـة مـن جهـات الكـرة الأرضيـة الأربـع عـلى أهميـة «فـن حـكي القصـص للأطفـال»، ويرجـع ذلـك الاتفـاق إلى تأثـير القصـة عـلى شـخصية الطفل، وبصفـة خاصة في

مراحلـه المبكـرة. وقـد بـرزت هناك ظاهرة جديـدة في أمريكا أكـثر المجتمعات تأثرًا بالوسـائل الحديثـة، وهـي ظاهـرة تخـلي أوليـاء الأمـور عـن التلفـاز والكومبيوتـر كوسـيلة لتسـلية الصغـار والعـودة إلى الأسـاليب الأقـدم كأسـلوب «فـن الحـكي»، وكأن هـذا الفـن لـه أصوله وجـذوره الراسـخة في الأرض، تأبي أن تقتلعهـا اختراعات العـصر الحديث»2.

إذ أن اختراعـات العـصر الحديـث هـذه انصاعـت لهـذا الفن القديـم، وراحت تجسـده تجسـيدًا فنياَ حديثًا في تقنياتها، لعلمها بأهميته وفاعليته كأسـلوب ناجح في مخاطبـة الطفـل وترفيهـه، ونقـل القيـم والمعـارف إليـه مـن خـلال ذلـك، وبهذا التفاعـل بـين أدب الأطفـال، أو فلنقـل بـين «فـن القصـة» وحكاياتهـا كشـكل مـن أشـكال أدب الأطفـال وبـين الإنترنت كوسـيلة اتصالية مهمة ناقلة لهـذا الفن، يكون أدب الأطفـال في حالـة نشـاط وتواصـل دائمـين مـع الطفـل، وفي طليعـة اهتماماته، ولم يتخلـف، ولم تكـن الحجـة إليـه في الخلفيـات مـن اهتمامـات الطفـل كـما كان متوقعًـا أمـام تطـور التكنولوجيا ووسـائلها الاتصاليـة والمعلوماتيـة التي طغت على كل شيء وشـكلت تحديًـا واضحًـا لكل الأشـكال والفنون الأدبية المقروئـة، التي كان الطفـل يهتـم بهـا اهتمامًا كبـيرًا في العـصر الحديث.

وحـين نجـد أدب الأطفـال وهـو يواصـل نشـاطه، وتطـوره وغاياتـه، مـن خلال الإنترنـت، فـإن ذلـك يدفعنـا أكـثر للاهتـمام بالإنترنـت، وتشـجيع الأطفـال عليـه، ولعلمنـا بأهميـة أدب الأطفـال للأطفـال، ودوره الفاعـل في تنشـيط قدراتهـم ومهاراتهـم، ودفعهـم إلى التطـور وإلى توسـيع مداركهـم ومخيلتهـم، وتوسـيع قاعدتهـم اللغويـة والمعرفيـة.

إن التطـرق إلى أدب الأطفـال، بأشـكاله، واتجاهاتـه، وفنونـه، وخصائصـه،

وغير ذلك من مفاهيمه وأسسه وقضاياه المختلفة التي احتواها الإنترنت في مضامينه الخاصة بأدب وثقافة الأطفال، يأخذ مجالًا واسعًا يصعب السيطرة عليه، لتعدد جوانبه وتشعّب المواقع المخصصة لهذا الاتجاه. غير أننا هنا سعينا إلى التوقف عند «فن القصة» وآلية تجسيدها عبر الإنترنت. كذلك لا نريد التوسع هنا في هذا الفن، من قبيل آليات كتابة القصة للأطفال وأشكالها ومفاهيمها، وغير ذلك من قضاياها التي لا تعنينا هنا، وليس من غرضنا مناقشة هذه الجوانب، وما نريد مناقشته ويفي بغرضنا في هذا المبحث هو أسلوب حكاية القصة عبر الإنترنت، وكيفية جذب الطفل وأهله إليها لربط الطفل بأهداف وغايات هذه القصة، والتي نطلق عليها في هذا الاتجاه «فن حكاية القصة» أو «فن الحكي».

ومجال «فن الحكي» عبر الإنترنت هو الآخر مجال واسع، نحاول مناقشة بعض أشكاله بشكل سريع.

في دراسة قيمية لها في مجال فن الحكي على الإنترنت، تشير الأستاذة الدكتورة «منى يونس بحري» رئيسة القسم الاجتماعي بموقع «إسلام أون لاين»، إلى سعة المواقع المخصصة لفن الحكي على الإنترنت وتعدد أشكالها وغاياتها، حيث تقول: «إذا ما جول أحد الباحثين أو المهتمين بفن الحكي في أي من محركات البحث المشهورة باحثًا عن مواقع إنجليزية تتكلم عن فن الحكي، فسيجد آلافًا من المواقع، تتنوع محتوياتها، أهدافها وأساليب العرض فيها، ولكن مع ذلك يمكن تقسيم المواقع الخاصة بفن الحكي إلى مجموعات بحسب محتوياتها وهي:

1. مواقع إرشادية: وهي مواقع عديدة تدور المادة المعروضة فيها حول تعريف هذا الفن، تاريخه، أشهر القصاصين، الآثار الإيجابية لهذا الفن،

أسـاليب ألحـكي المختلفـة، عـن طريـق مقـالات مطولـة موجهـة إلى المُربِّـين والأهل في المنازل.

2. مواقـع تجميعيـة: وهـي مواقـع للقصـص المختلفـة، فمنهـا مـا يركـز عـلى القصـص الشـعبي، ومنهـا مـا يقُسـم القصـص بحسـب الأعـمار السـنية الموجهة له القصـة، ومنهـا مـا يمكـن أن يعتـبر دعاية لبعـض القصاصـين ورواة قصـص الأطفال، وبعـض منتجاتهـم في هـذا المجـال.

3. مواقـع توجيهيـة: وهـذه المواقع تهـدف إلى توجيه الأهـل والمُربِّين إلى كيفية تنميـة مهـارة الحكي عـن طريق عدد مـن التدريبات والأمثلـة الحقيقية.

4. مواقـع لإطـلاق خيـال الطفـل: وهـي مواقـع موجهـة إلى الطفـل في مرحلـة الطفولـة المبكـرة، تحثـه عـلى القصـة، مـع سرد قصص مبسـطة ومناسـبة لسـنه»3.

مـن الملاحـظ أن هـذه المواقع كلهـا أجنبية، ومنهـا معروض باللغـة الإنجليزية، وآخـر باللغـة الفرنسـية، وهكـذا. وليسـت هنـاك مواقع عربيـة لفن حكايـة القصة للأطفـال إلا مـا نـدر، أو مـن خـلال بعـض المواقـع الخاصـة بأدبـاء وكتـاب الأطفال العـرب، والتـي يشـير بعضهـا إلى «فـن الحـكي» بشـكل هامـشي لا يجلـب الانتبـاه ويتوسـع بهـذا الفـن وأسـاليبه، مثلما هو الحـال عليه في المواقـع الأجنبية المخصصة لهـذا الفـن، والتي تعـد بالآلاف.

إن غيـاب المواقـع العربيـة في هـذا الفـن يشـكل عائقًـا أمـام توسـيع قاعـدة تجسـيد القصـة وحكايتهـا للأطفـال عـبر الإنترنـت ويضعـف دورهـا المهـم في الوصـول إلى النسـب الكبـيرة مـن الأطفـال في العـالم العـربي، وذلك لأن نسـبة كبـيرة مـن الآبـاء والأمهـات في مجتمعاتنـا لا يجيـدون اللغـات الأجنبيـة، مـا

يجعلهـم بعيديـن عن المواقـع الأجنبية، ويجـدون صعوبة في الوصول إليها وإرشـاد الأطفـال إلى محتواهـا، لـذا يتطلـب أن تكـون هنـاك مواقـع عربيـة واسـعة لفـن الحـكي عـبر الإنترنـت، تنافـس المواقـع الأجنبيـة، أو تقـوم بترجمـة الجيـد والمفيـد مـن المواقـع الأجنبيـة، وجعلـه في متنـاول الطفـل العربي، لتوسـيع إدراكـه ومعارفه بـالآداب العالميـة المختلفـة والتـي تخاطـب الأطفال.

ومـع ذلـك فبإمـكان هـؤلاء الآباء والأمهـات التوصـل إلى أهم المواقـع في مجال حكايـة القصـة للأطفـال، والتعـرف من خلالها على أسـس وأسـاليب حكايـة القصة لأطفالهـم، ومـن خـلال ذلك أيضًا يمكنهم اكتسـاب المهـارات الناجحـة في مجال فن الحـكي عـبر الإنترنـت بوصفـه ـ أي الإنترنـت ـ «الوسـيلة المثلى لتعريـف الأهل بهذا الفـن، ليـس فقـط مـن حيث مكوناته، أساسـياته وتطـوره، ولكن ـ وهـذا هو الأهم ـ مـن حيـث طـرق وأسـاليب تنميـة مهـارة فن الحـكي، وأن أحـد أهم تلـك المواقع التـي يمكـن أن يلجـأ إليهـا الأهل لاكتسـاب تلـك المهـارة، فهناك يتم التعـرض لعدد مـن المسـائل الضروريـة ومنهـا: ضرورة تحديـد اهتمامـات الطفل، وما هي أنسـب القصـص، ومـا هـو التوقيـت الأنسـب لروايـة القصـة، وكيـف يمكـن تعلـم مهـارة الحـكي، ونصائـح للسـيطرة على انتبـاه الطفل|، وأهـم الأدوات التي تضمـن الإثارة، والتشـويق، والمتعـة، وكيـف يمكـن إشراك الأطفال في عمليـة الحكي»4.

إن هـذه المسـائل الأساسـية، بالإضافـة إلى أنهـا تنمـي مهارة فن الحـكي وتطوره لـدى الأهـل، فـإن مـن شـأنها أن تقـوي العلاقة بين الأهـل والطفل، مـن جهة، وبين الطفـل والقصـة مـن جهة أخـرى، وهذا ما يدفعنـا إلى الاعتقاد بأهميـة الإنترنت في تجسـيد القصـة وحكايتها للطفـل، وأهمية الإنترنـت للطفل في ذلك.

ولـكي لا نتيـه في كـثرة المواقـع وتشـعباتها الكثـيرة، وفي البحـث الواسـع، يمكـن التعـرف عـلى أكـثر هذه المواقـع فائدة وجـدوى، في تطوير مهارة الحكي وتوسـيعها، عـبر اختيـار المواقـع التعليمية الأنسـب، والانطلاق منها في الخطـوة الأولى للتدريب على مهـارة «فـن الحكي».

وإلى ذلك ترشـدنا أسـتاذتنا الفاضلة الدكتورة «منى يونس بحري» التي تكفينا عنـاء البحـث الواسـع والعشـوائي في آلاف المواقـع، حيـث تذهـب إلى ذلـك بقولهـا: «بالرغـم مـن أن «النـت» يمثـل كنـزًا زاخـرًا بـآلاف، بـل ملايـين القصـص التي يمكن طباعتهـا ثـم قراءتهـا عـلى الأطفـال، فإن هنـاك العديد مـن المواقـع التعليمية التي قـام بهـا العديـد مـن القصاصـين ومنهـم «Babwilkins» الـذي اهتم ببنـاء موقعه الشـهير «Storyteller- net»، وهـذا الموقـع يحتـوي عـلى العديـد مـن التماريـن الحقيقيـة لتنميـة وتطويـر مهارة الحكي، هنـاك مثلًا: تمرين «أكمـل وحدك»، حيث تُعـرض القصـة بصـورة غـير مكتملـة من حيث بنـاء الجمـل، إلا أن المبتـدئ لا يُترك وحـده دون مسـاعدة، ولكـن يُتـاح لـه اختيـارات مختلفـة لإكـمال الجمل، ويرسـل المتمـرن هـذه القصـص ويسـتقبل التعليـق والنقـد من السـيد «Bob» عـلى بريده الخـاص. إلا أن هـذا ليـس التمريـن الوحيـد عـلى الإنترنـت، ففـي موقـع «www. tellingtales.com» نجـد أكـثر مـن أسـلوب ووسـيلة، هنـاك تمرين خـاص بالصور، حيـث يطلـب مـن الأب والأم التركيـز في الصـورة ونسـج قصـة خياليـة حولهـا ثـم إرسـالها إلى الموقـع. أمـا بالنسـبة إلى المبتدئـين فهنـاك تمريـن «البدايـة» حيـث تُعـرض بدايـات القصـص المكونـة مـن فقـرة (6 جمـل عـلى الأكـثر)، ويُـترك المجـال للمتمـرن باسـتكمال القصـة مـن وحي خيالـه. أما التمرين «السلسـلة» فهـو عبارة عـن فقـرات فارغـة تغطيهـا كلـمات غـير مرتبطة: سلسـلة مهمـلات، قـصر، مفتاح، سـفينة، فضـاء، قرصـان، المسـاعدة، حيـث تُملأ الفراغـات بجمل مناسـبة، لتربط بين

الكلـمات بعضهـا ببعـض، بـشيء مـن الصياغـة المناسـبة للسلسـلة المتجانسـة، ليتم في النهايـة نسـج قصـة متكاملـة البنيـان. وبهـذه الطريقـة يمكـن لراغبـي تعلم فن الحـكي اكتسـاب المهـارات الضروريـة، وتعلـم الوسـائل والأسـاليب المسـاعدة لفـن الحـكي خـلال فـترة وجيزة جدًّا، وما على الأهل والمُربِّين سـوى البدء في «الاسـتمتاع» بقصـة هادفـة مـن خيالهـم الخصيب»5.

وخلاصـة لهـذا المبحـث نصـل إلى نتيجـة تؤكـد لنـا أهميـة الإنترنـت في تطويـر وسـائل اتصـال الطفـل بأدبـه عـلى وجـه التحديـد، وبثقافتـه على وجه عـام، حيث يلعـب الإنترنـت دورًا فاعـلًا في توسـيع ثقافة الأطفـال، وتطويـر اتجاهاتها المتعددة في اكتسـاب الطفـل مختلـف القيـم، والعـادات، والتقاليـد، والفنـون، والمهـارات، والمعـارف، وبذلـك لا يمكـن الحديـث عـن ثقافـة الأطفـال واهتمامـات الطفـل الثقافيـة، مـا لم نـشرك «الإنترنـت» في هـذه الثقافـة، وفي جلـب اهتمامـات الطفـل الثقافيـة، في طورهـا المتقـدم، والـذي يتقـدم ويتطـور أكـثر وأكـثر كلـما تطـورت وتوسـعت التكنولوجيـا ووسـائلها الاتصاليـة والمعلوماتيـة، بشـكل واسـع وملحـوظ في حياتنـا الثقافيـة.

عوامل دفع الإبداع في أدب الأطفال

لا شك أن هناك العديد من العوامل الأساسية التي تعمل على دفع حركة الإبداع، وتوسيع دائرة نشاطه وفعالياته في ميدان أدب الأطفال، وتساعد على الارتقاء الكبير بمستوى تقديم هذا الأدب وانتشاره، الذي يعني انتشار تجارب مبدعيه بشكل واسع وأكيد.

ومن بين أبرز هذه العوامل، هناك ثلاثة عوامل أساسية تقف بالمقدمة هي :

•العامل الأول: حركة نشر الكتاب في ميدان أدب الأطفال.

•العامل الثاني: خلق المنافسة الإبداعية بين المبدعين عبر إيجاد الجوائز والمسابقات.

•العامل الثالث: تواصل عقد المؤتمرات والندوات والدراسات المتخصصة في أدب الأطفال.

وحين نأتي إلى هذه العوامل، ونسلط الضوء عليها ونضعها في دائرة البحث والمناقشة، من أجل الوقوف على طبيعة نشاطها وحركتها في الواقع الحالي لأدب الأطفال في الوطن العربي نجد:

*** واقع حركة النشر**

إن العامل الأول عامل مهم ينشط بشكل واسع، ويتحرك بفاعلية متواصلة وكبيرة، لإنتاج ونشر كتاب الأطفال بتقنية عالية في مواصفاته الفنية، وفي مستوى إخراجه وفي تقنياته الطباعية، التي يضاهي البعض منها ما هو موجود من كتب الأطفال العالمية. ويكاد هذا النوع من الكتب يغري الأطفال ويشدهم إلى شكله ومحتواه، حيث أُستخدمت فيه أرقى

التقنيات الطباعية الحديثة، وقد احتوى على آلاف العناوين المتنوعة التي تغطي مجمل المعارف والعلوم والفنون التي يحتاجها الطفل.

وبالمقابل فإن هذه الكتب، وعلى الرغم من تطورها واتساع مجالاتها، يُلاحظ عليها القصور في جانبين أساسيين، جانب القارئ، وجانب الكاتب، فهي ـ بهذا الكم وهذا النوع ـ تقصر في الوصول إلى الطفل في مساحته الواسعة، وذلك بسبب أسعارها الباهظة التي تحول بينها وبين كثير من الأطفال لدى شرائها. أما من ناحية الكاتب فهناك طُرق «وعرة» تحول دون إدامة الصلة بينها وبين الكاتب، حيث نجد محدودية المساحة التي وضعتها أغلب دور النشر لأدب الأطفال المنتج محليًا أو عربيًا، فلا تعمل هذه الدور على توسيع قواعدها في النشر والانتشار لفاعلية العقل المبدع في مجال الكتابة العربية للأطفال، إلى جانب سيادة مبدأ «الربح والخسارة» وعدم المصداقية في التعامل مع كاتب الأطفال العربي وحقوقه من قبل أغلب دور النشر المعنية وغير المعنية بصناعة كتب الأطفال، حيث تنظر هذه الدور ـ وقبل كل شيء ـ في حالة إقدامها على نشر كتاب الأطفال المحلي في إمكانية «ربحها» من هذا الكتاب، دون أن توازن بين حقوقها في الطباعة والنشر والتوزيع، وحقوق الكاتب الأساسية في التأليف. إذ أن حقوق الكاتب وانتشاره تكاد تكون المسألة الأخيرة في بنود التعاقد أو التعامل مع كاتب الأطفال من قبل العديد من دور النشر العربية، التي سعت بنفس الوقت إلى استخدام كل الوسائل والإمكانيات والطرق المشروعة وغير المشروعة في نشر كتب الأطفال وترويجها بأساليب متقدمة في النشر والطباعة، سعيًا وراء «الربح المادي» الذي يتقدم على كل الغايات التي تسعى إليها هذه الدور في نشر وإنتاج كتب الأطفال، التي أصبحت لدى العديد من أصحاب دور النشر والطباعة بمثابة البضاعة التجارية،

التـي يُنظـر إلى مردودهـا المـادي قبـل مردودهـا الثقـافي والتربـوي كوسـيلة ثقافية ومعرفيـة غايـة بالأهميـة بالنسـبة للقـارئ الطفل.

وعـلى هـذا الأسـاس أصبحت دور النشر هـي المتحكمة بعمليـة إصدار وطباعة ونـشر كتـب الأطفـال مـن كل النواحـي، بـل وصـل الأمـر بهـا إلى التحكـم حتـى بعمليـة التأليـف في الكثـير من الأحيـان، حيث تطلب بعـض دور النشر من الكاتب أن يكـون خاضعًـا لهـا، ويأتمـر بأوامرهـا، ويكتـب لهـا مـا تشـاء هـي مـن المواضيع والاتجاهـات والأسـاليب في عمليـة التأليـف لـكي تتـماشي مـع سياسـتها وخطتها في الإصـدار والنـشر. أمـا الكاتـب هنـا فما له شـبيهه بحـال الموظف في هذه الـدار، أو الكاتـب الـذي يحمـل صفـة «كاتـب تحت الطلـب» مقابـل أجور لا تسـاوي حجم المطلـوب منـه في هـذا النـوع مـن التأليـف الـذي يقـوم بـه البعـض مـن الكتـاب. وأحيانًـا يصـار إلى الاتفـاق بين الكاتـب وصاحب دار النشر بصيغـة «البيع والشراء» التـي يتـم مـن خلالهـا شراء حقـوق الكتاب من المؤلـف، حيث يصبـح لصاحب دار النـشر التـصرف الكامـل بهـذا الكتـاب مقابـل مبلغ ضئيـل جدًا.

وأمـام هـذا الواقـع نجـد الكثـير مـن كتـاب الأطفـال يعانـون جملـة مـن المعانـاة والصعوبـات والمشـكلات التـي تحـول دون نـشر إبداعاتهـم بالمسـتوى اللائـق الـذي يضمـن حقوقهـم الماديـة والمعنويـة، هـذه الحقـوق التـي تُهـدَر في الكثـير مـن الأحيـان، وليـس هنالـك مـن جهـة تحفـظ لهـم هـذه الحقـوق، سـوى وثيقـة «التعاقـد» المـبرم بـين الكاتـب وصاحـب دار النـشر، وهـذه الوثيقة «العقـد» هـي الأخـرى تُختـرق ولا يؤخـذ بهـا في العديـد مـن الحـالات التـي يحصـل فيهـا الإخـلال ببعـض أو كل البنـود المتفـق عليهـا بـين الطرفـين في العقد. وبالرغـم مـن أن هنـاك شروط جزائيـة داخـل العقـد تلـزم الطرفـين بـضرورة

الالتـزام وعـدم الإخـلال، ومـع أن العقـد هـو شريعـة المتعاقديـن كما هـو معروف ومتفـق عليـه لـدى الجميع، فـإن هذا العقد يصبـح بعد توقيعه مجـرد ورقة صمّاء لا قيمـة لهـا في نظـر المسـؤول عـن دار النـشر الـذي يتهـرب مـن الإيفـاء بالتزاماته للكاتـب، إذا مـا طالـب بحقوقه المشروعـة في كتابه.

والمشـكلة هنـا أن العقـد بـين الكاتـب ودار النـشر لا يتـم تصديقـه لـدى جهة قانونيـة يمكـن الرجـوع إليهـا في حالـة الإخـلال ببنـوده، لذلـك يصبـح لا قيمـة لـه وليـس لـه سـند قانوني، ويصبـح أحيانًا مصيـدة يقع فيهـا العديد مـن الكتاب. وقد كنـت ضحيـة لهـذه المصيـدة في عـدد مـن الحالات مـع بعـض دور النـشر العربية.

وكل ذلـك قـد دفـع الكثـير من الكتـاب إلى الحذر مـن التعامل السـهل مع دور النـشر والخـوف مـن دفـع الكتـاب إلى النـشر إلا بعـد أخـذ الضمانـات والتعهـدات الأكيـدة، وهـذا الحـال قـد سـاهم في تضييـق الانتشـار المطلـوب لإبداعـات الأدباء والكتـاب المعنيـين بـأدب الأطفـال وغيـاب الرؤيـة الشـاملة بشـكل دقيـق عن هذا الأدب في الوطـن العـربي، فنجـد أن الكثـير مـن دور النـشر تعتمـد عـلى الترجمة في نـشر كتـب الأطفـال أكثر مـن اعتمادهـا عـلى الأدب المكتوب مـن المبدعـين العرب في هـذا المجال.

ومـع ذلـك نجـد أن هناك العديد من المؤسسـات الثقافيـة ودور النشر العريقة التـي تحـرص عـلى دعم حركة الإبداع العـربي في مجال أدب الأطفـال، منها حكومية ومنهـا أهليـة. وهـذه المؤسسـات ودور النـشر المنتـشرة في بعـض الأقطـار العربية ـ عـلى قلتهـا ـ قـد كان لهـا دور واضـح وفاعل، في نـشر كتب الأطفال ودعمها بشـكل متـوازن، مثلـما عملـت عـلى التعريـف بأديـب الأطفـال العربي والإسـهام بانتشـاره بنسـب معينة.

ويمكـن في هـذا المجال الإشـارة إلى بعـض هذه المؤسسـات ودور النشر العربية، كشـواهد عـلى مـا ذهبنا إليه وهـي: «دار ثقافة الأطفال في العـراق، دار المعارف في مـصر، اتحـاد الكتـاب العـرب في سـوريا، دار يمـان في الأردن، دار الحدائـق في لبنان، المجلـس العـربي للطفولة والتنميـة في القاهرة، مراكز الطفولة في الشـارقة» وغيرها.

ولـكي لا يطـول بنـا الحديـث في خصائـص وتوجهـات هـذه القنـوات المهمـة في نـشر كتـب الأطفـال، ارتأينـا أن نسـلط الضـوء على إحداهـا، كعينة مختـارة للبحث في هـذا المحـور، وهـي «دار الحدائـق لكتـب الأطفـال في لبنان».

وبدايـةً نتوقـف قليـلًا عنـد أصـل التسـمية وحقيقتهـا في «الحدائـق»، ومـدى ارتباطهـا بالأطفـال وكتبهـم، وهـذا ـ باعتقادنـا ـ شيء مهـم للدخـول إلى عـالم هـذه الـدار الغنـاء. إذ أن «دار الحدائـق» التـي جاءت تسـميتها منسـجمة كل الانسـجام مـع عـالم الطفـل والطفولـة، تعطيـك عبقها الفـوّاح وجمالهـا المزهر للوهلـة الأولى، في ذلـك الانسـجام الروحـي والمـادي والثقـافي الـذي يربـط العلاقـة العضويـة والموضوعيـة بـين الأطفـال والحدائـق في صيرورة واحـدة؛ تعبر أصـدق تعبـير عـن معنـى الحيـاة وجوهرهـا، أو فلنقـل شـكل الحيـاة ومضمونها، كدلالـة واضحة تدل عـلى الطبيعـة الإنسـانية والطبيعـة الكونيـة في إطـار واحـد، يمثـل الحيـاة شـكلًا ومضمونـًا. فالأطفـال، بطبيعـة الحـال، تعبـير عـن الطبيعـة الإنسـانية في: الغـرس والنـماء والرعايـة، والتهذيـب والصـلاح، والجـمال، والعطـاء، كذلـك حـال الحدائق، فهـي تعبـير عـن الطبيعة الكونيـة في الغرس والنـماء والرعاية، والتهذيـب والصلاح، والجـمال والعطـاء.

وبمعنـى آخـر: إن الطفـل في حقيقتـه غـرس مـما تغـرس، فـإن كان هـذا الغـرس صالحًـا وغُـرس في التربـة الصالحـة، وزدنـاه غرسًـا بالقيـم الدينيـة

والدنيوية الصالحة، وسقيناه بماء طاهر، نشأ وترعرع سليمًا معافى، ليكون نبتة صالحة تسرّ الناظرين، وعكس ذلك شر ووبال على نفسه وعلينا وعلى المجتمع. لذا علينا أن نقف أمام مسؤوليتنا التي أوجبها الله علينا قبل أن يوجبها المجتمع، بضرورة أن نحسن الغرس ونمده بالنماء اللازم، لكي ينمو طبيعيًا، ثم نرعاه الرعاية الأساسية التي تقوّمه، لنقوم بعدها بتهذيبه تهذيبًا كاملًا من كل الشوائب، وبذلك نصلحه ليكون صالحًا بين الصالحين، يحمل معاني الجمال الروحي والمعنوي والسلوكي، ليعطي من ذلك ومما حباه الله من نعمة عطاءً إنسانيًا لا ينضب.

أما الحدائق، فسبحان الخالق الذي جعلها زينة وحياة لنا، فأصلها غرس من الله أنبته، وغرس نغرسه في تربة صالحة، فينشأ وينمو بأمر الله، فنعينه على النماء والتفتح حتى يستطال بالرعاية اللازمة، ولا ننسى تهذيبه من الأشواك والأدغال، فنصلحه من كل شائبة تعلق به ليكون صالحًا يرفل بالجمال، فيعطي من العطر والثمار ما لذّ وطاب.

هكذا هي الحدائق، وهكذا هم الأطفال، تلازُم لا ينفصل، وتداخل جوهري بين صفات الموصوفين في واقعهما المادي والمعنوي الذي يسير باتجاه واحد، يقودنا إلى تفسير حقيقتهما في الوجود، وصياغتها في المعني المجازي الذي يكشف لنا: أن الأطفال هم الحدائق، والحدائق هي الأطفال، وكلاهما يمثلان «زينة الحياة» وسر ينبوعها المتدفق بالحياة والنماء والتجدد.

وهذا التداخل الدلالي، وقوته الموضوعية في الاندماج الكلي بين الطبيعيتين، الطبيعة الإنسانية والطبيعة الكونية، هو الذي ينتج «التكيف» وفق مبدأ «الأخذ والعطاء» بين الطبيعيتين، وصولًا إلى تحقيق الغاية الأساسية من هذا التكيف، وهي الغاية التي تحقق الطبيعة الاجتماعية،

وترقى بها على الدوام، ليتواصل التناسل الإنساني والتناسل الكوني في هذه الطبيعة الاجتماعية، بشكل متناسق ومنظم، وعادل وآمن، يستجيب للحقوق، ويفعّل الواجبات باتجاهاتها المتعددة.. واجبات الإنسان تجاه الخالق، وواجبات الإنسان تجاه المخلوق، وواجبات الإنسان تجاه نفسه واتجاه البيئة وتجاه المجتمع، ليتم بذلك الارتقاء بإنسانية الإنسان، عبر تعزيز هذه الإنسانية في أرقى مستويات التعزيز داخل إطار الظروف والطوارئ البيئية والثقافية والعلمية والحضارية، حاضرًا ومستقبلًا.

وهذا لا يتم دون الانطلاق من الطفل، بوصفه أساس البناء الإنساني الذي يديم العلاقة الانسجامية بين الطبيعة الإنسانية والطبيعة الكونية، ليوصلها إلى حدود المستقبل بنَفَس متقدم وروح إيجابية، ومسؤولية واجبة مهمتها تداول البناء المتقدم للمجتمع، وإحياء دوافعه بين الأجيال، كأمانة ومسؤولية يحملها هذا الجيل إلى الجيل القادم.

وهذا الأساس «الطفل» لا يمكن أن ينمو، وتتسع قدراته ومهاراته ومحفزاته، ومبتكراته، لأداء وظائفه وواجباته ومسؤولياته في المجتمع، دون أن يستند إلى العلم والتعلم والتهذيب والاطلاع المتواصل من أوسع أبوابه، في إطار الأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي. إذ أن هذا الإطار يصبح عقيمًا، لا يَعْلَم ولا يتعلم ولا يُعَلِّم، دون اعتماده على وسيلة أساسية ومهمة في هذا الاتجاه، لتحقيق أهدافه العليا في الحياة، تلك هي وسيلة «الكتاب»، الوسيلة التي توصلنا إلى كل شيء في هذا الوجود المادي والمعنوي.

هذه حقيقة لا يمكن نكرانها.. كل شيء أساسه الكتاب، أسباب الأسباب وشيء الأشياء، معرفة المعارف، علم العلوم، فكر الأفكار، قاعدة القواعد، مبدأ المبادئ، أصل الأصول، فن الفنون، أدب الآداب، قيمة القيم، خُلق

الأخلاق، حكمة الحكم، مفهوم المفاهيم، حاضر الحاضر، ماضي الماضي، مستقبل المستقبل.. كل ذلك ندركه، نبحثه، نتلقاه في الكتاب.

كل شيء في الكتاب.. قيمة الإنسان، بصره، بصيرته، هدايته، جوهره.. كل شيء في الكتاب، لذا قال رسولنا الكريم محمد (ص): «اطلب العلم من المهد إلى اللحد، تجسيدًا لقيمة العلم في الكتاب منذ الصغر، لندرك بذلك قيمة الكتاب للطفل، وقيمة الطفل في الكتاب. إذ أن حاجة الطفل إلى الكتاب كحاجته إلى الغذاء لإدامة الحياة، بل إن الحاجة إلى الكتاب توازي الحاجة إلى الغذاء، بل وتتفوق عليها أحيانًا لتصبح من أهم الحاجات التي تغذي نموه الروحي والفكري والوجداني والعقلي والنفسي والانفعالي والابتكاري والسلوكي، ودون هذه الحاجة ومستلزمات إشباعها ترى وجدان الطفل كصحراء قاحلة، يتخبط بالظلمات، وتتقاذفه الرياح العاتية والأهواء الخطيرة من كل الاتجاهات، وبذلك يصبح الطفل بمثابة الأعمى الذي لا يبصر النور ولا يهتدي إلى قيمته. والأشد من ذلك أن ترى الطفل بهذا الحال طفلًا معاقًا إعاقة واسعة، ويظل يعاني معاناة كبيرة طيلة حياته من ويلات هذه الإعاقة العلمية، والفكرية، والحسية، والذوقية، والثقافية، والاجتماعية، وما إلى غير ذلك من الإعاقات المحتملة التي تلحق الطفل الذي يعاني من «مرض الأمية والجهل» و«الفقر الثقافي» الذي أفقده قيمته، بفقدانه قيمة الكتاب، بعد أن فقد صلته بهذا الكتاب دون أن يشعر بفقدانه حاجة أساسية وضرورية تعد من أهم الحاجات في حياته.

لذا فإن إحياء هذه الحاجة، والاستجابة لها بدقة وحرص شديدين، عبر طبعها ونشرها وتوزيعها على نطاق واسع، وتمكين الطفل من الوصول إليها، وتمكينها من الوصول إلى الطفل، بأفضل السبل وأيسرها، وبكل

الإمكانيات والوسائل التي تجعل من اقتناء الكتاب وقراءته من قبل الطفل عادةً من عاداته، وغريزة من غرائزه، وكل ذلك يعد واجبًا ضروريًا ووظيفة مقدسة، ومطلبًا ملحًّا، ومسؤولية إنسانية ودينية وأخلاقية وعلمية ووطنية، تقع - بالدرجة الأولى - على صنّاع الكتاب والمعنيين بشؤونه قبل غيرهم من المسؤولين الآخرين في المجتمع.

من هنا جاءت «دار الحدائق» لتختص، تخصصًا علميًا بكتب الأطفال لا غيرهم، مدركةً منذ البداية قُدسية الواجب الذي تقوم به، وعظمة المسؤولية التي تضطلع بها تجاه الأطفال وحساسية التعامل معهم ومع أدبهم وثقافتهم. ومن هنا أدركت هذه الدار خصوصية الخط الذي اختطته لمسارها الصحيح في إنتاج كتب الأطفال، إنتاجًا متقدمًا في الشكل والمضمون، وتتواصل باجتهادها لجعل هذا الإنتاج أكثر استجابة وأهمية لحاجة الأطفال ومتطلباتهم المتنوعة من الكتب. ومن هنا أيضًا برزت «دار الحدائق» من بين العشرات من دور النشر، لتكون قريبة من الطفل، ومستجيبة له، في كل المراحل والخصائص والمتطلبات التي يتطلبها الطفل في كتابه، وفي أدق التفاصيل الصغيرة والكبيرة التي يحتاجها كتاب الطفل من ناحية: الطباعة، والتصميم، والرسوم، واللغة، والمواد، وغير ذلك.

فمن ناحية الطباعة: نجد هناك تقنيات عالية قد أُستخدمت في هذا الجانب اعتمادًا على الورق الممتاز الذي يسهل على الطفل التعامل معه وحفظه، إلى جانب التنوع في طباعة «الأغلفة» وبألوان زاهية وبراقة تشد الطفل وتجذبه إلى المحتوى.

أما التصميم فقد كان مدركًا لخصائص الطفل في تعامله مع الحدود اللونية، وقياس المسافات وأبعاد الخطوط التي تتفتح على مساحة الحروف

والرسـوم في فضـاء الصفحـة وتناسـقها مـع تلقـي الطفل، وهـذا يقودنـا إلى الداخل حيـث المحتـوى الـذي تتناسـق فيه الرسـوم مـع المـادة المكتوبـة تناسـقًا بارعًا يعبر عـن براعـة الرسـام وقدرتـه العاليـة عـلى تجسـيد الفكـرة تجسـيدًا خلاقًـا ورائعًـا. وإلى جانـب ذلـك بإمكانـك أن تفصـل الرسـوم عـن المـادة المكتوبـة، فتطالـع في تلـك الرسـوم أفـكارًا وقصصًـا وحكايـات مدهشـة تتيـح للطفـل الخيـال الواسـع، والابتـكار الخـلاق عـلى تصـور الفكـرة الأساسـية وبنـاء الأفـكار المتتابعـة في تتابـع صورهـا المرسـومة، وهـذا يدلل عـلى الإمكانيات العاليـة والإبداعـات الفائقة لهؤلاء الرسـامين الذيـن صاغـوا هـذه الكتـب صياغـة جميلـة، تتيـح للطفـل قراءتهـا قبـل قـراءة اللغـة، حيـث جاءت هـذه اللغـة في مجمل الكتـب التي أصدرتهـا الدار لغة طيّعـة، سلسـلة، مبسـطة، لا تخلـو مـن بعـض المفـردات الصعبـة التـي لا يدركهـا الطفـل بسـهولة، ومـع ذلـك فـإن الطابـع الغالـب عـلى آليـات اللغـة المسـتخدمة في كتـب الـدار قـد اختـيرت بعنايـة فائقـة، وبتركيـز شـديد يرقـى بقامـوس الطفـل اللغـوي ويتناغـم معـه ويسـتجيب لمفرداتـه التـي تختلـف مـن مرحلـة إلى أخـرى، بحسـب طبيعـة المـواد التـي تحملهـا هـذه الكتـب، وهـي مـواد متنوعـة وعديدة تتـوزع عـلى مجمل سلاسـل الكتب العديـدة التي تصدرهـا الدار. وقـد تنوعت بين كتـب القصـص والحكايـات والأشـعار، وكتـب الأنشـطة المدرسـية، وكتـب التسـلية والتلويـن، وكتـب تفسـير القـرآن الكريـم، التـي تنطلـق مـن القصـص القرآنيـة في تعليـم الأطفـال الناشـئة الكثـير مـن الأمثـال وحكايـات الأقوام وشـتى العلـوم التي حملهـا القـرآن الكريم.

وإلى جانـب هـذه السلاسـل المتنوعـة في موادهـا فهنـاك سلاسـل أخـرى مـن الكتـب التـي تعنـى بالقصـص العالميـة، والقصـص المصـورة، والكتـب العلميـة والتعليميـة التـي تعلـم الأطفـال الكثـير مـن المهـارات، وتطلعهـم عـلى الكثـير

مـن المهـن والمخترعـات والعلـوم المتنوعـة في عـالم الحيـوان وعـالم الطبيعـة، وغـير ذلـك. إلى جانـب الإصـدارات الخاصـة للأهـل والمُربِّـين، كإصـدار «الملـف التربـوي» وهـو إصـدار فصلي يضم مختارات مـن الصحافة الأجنبية والعربيـة في مجال تربية وعلـم نفـس الطفل، وكتاب «القصة في أدب الأطفـال»، وغيرها من الإصدارات التي تتمثـل بالوسـائل التعليميـة، واللوحـات التزينية، وبطاقـات المناسـبات والقواميس المنوعـة وغـير ذلـك. إلى جانـب قيـام الـدار بإصـدار مجلـة «أحمد»، مجلة شـهرية لـكل الفتيـان ابتـداءً مـن عمـر 8 سـنوات، ومجلـة «توتـة توتـة»، مجلـة شـهرية للصغـار ابتـداءً مـن عمر 5 سـنوات.

أمـا التوجـه العـام لسلاسـل الكتـب التي تصدرهـا الدار، فقـد كان توجهًـا صحيحًا ومناسـبًا لمختلـف الفئـات العمريـة، حيث تبرز لنا ميـزة مهمة في هذا المجـال وهي أن الـدار انطلقـت في هـذا التوجـه من عمر «سـنتين»، فخصصت لهذه الفئـة من الأطفال مجموعـة مـن الكتب في سلاسـل مناسـبة تتيح لهـا القـراءة الصورية والاطـلاع والتعلم تدريجيًـا، كسلاسـل «مرمر، نافـذتي الأولى، من حولي، قوس قـزح، كتاب تفاحة». وهناك كتـب أخـرى تصـدر في سلاسـل متنوعـة قـد خصصت للأطفـال ابتـداءً من عمـر ثلاث سـنوات كسلاسـل «مكتبـة الصيصـان، غابـة الأصدقاء، عصافـير الجنة، وكتب وأنشـطة مدرسـية أخـرى»، وتتصاعـد بعدها كتب السلاسـل الأخرى للأعـمار المتقدمة بعد هذه الفئات العمرية.

والميـزة التـي تميّـزت بهـا الكتـب التي تتوجـه للأعـمار الأولى، أنهـا موجهة لأطفـال دون سـن المدرسـة ولم يسـبق لهـم تعلـم أبجديـة القـراءة والكتابـة. غـير أن هـذه الكتـب وُجـدت لتعلمهم مهـارة القـراءة وتقوية الصلـة بالكتاب بأسـاليب وتقنيـات خاصـة تسـتجيب لدوافـع هـؤلاء الأطفـال، مـن خـلال خاصيـة الصـورة وعوالمهـا ورموزهـا داخل الكتـاب، إلى جانب بعـض المفردات

والحـروف التـي تدفعهـم إلى الفضـول وتعلـم اللغـة تدريجيًا. وهـذه الكتـب تعد مـن أصعـب الكتـب وأكثرهـا أهميـة للأطفـال الصغار الذيـن يحتاجـون إلى خبرات متقدمـة، وتقنيـات متوافقـة تسـتطيع التعامـل معهـم بجديـة وعلميـة نافـذة. وقـد نجحـت هـذه الكتـب في سلاسـلها المتنوعـة في جلـب انتبـاه الأطفـال الصغار، وشـدهم إلى عـالم الكتـاب ومحتـواه المدهـش منـذ سـنواتهم الأولى، وعُـدّ الكتـاب هنـا بمثابـة اللعبـة «التعليميـة والمسـلية»، والوصـول إلى تحقيـق هـذه الغايـة من أهـم الأهـداف التـي يسـعى إليهـا كتـاب الأطفـال بشـكل عام، فـما بالـك بالكتاب الـذي يخاطـب الأطفـال دون سـن المدرسـة؛ فنجـاح مهمتـه في هذه المسـتوى يعد نجاحًـا كبـيرًا للطفـل وللكتاب في آنٍ واحـد، وهذه الميزة قد ميّـزت نهج «الحدائق» عـن مثيلاتهـا الأخريـات في قضيـة الإدراك والاسـتجابة لحاجـة الطفـل إلى الكتـاب.

ودليلنـا عـلى هـذا ذلك النجاح الواسـع الذي حققتـه الدار في مسـعاها، والذي تكلـل بحصدهـا لكثـير مـن الجوائـز العربية والعالميـة المهمة في كتـب الأطفال، من بينهـا عـلى وجه الخصـوص: «ضمن كتـب السلسـلة القصصية للصغـار التي تتوجه للأطفـال الصغـار ابتداءً من عمر سـنتين، حيـث نال كتاب «المولـود الجديد» جائزة نومـا Noma لكتـب الأطفـال في اليابان، ومنظمة اليونسـكو، وجائـزة أفضل مؤلف وأفضـل رسـام وأفضـل نـاشر نالها كتـاب «صديقي الـذي يحبني كثـيرًا» من معرض الشـارقة الـدولي للكتاب، ونال كتاب «الغيمة لا تمطر ألعابًـا» جائزة الهيئة اللبنانية لكتب الأولاد لأفضل تأليف. وضمن كتب السلسـلة نفسـها حصل كتاب «السـمكة والبحـر» عـلى جائـزة الإبـداع الأدبي الأولى مـن معـرض النـادي الثقـافي العـربي في بـيروت لقصـص الأطفـال. ومـن كتـب سلسـلة حكايـات ملونـة للصغـار ابتـداءً من عمـر 8 سـنوات نـال كتـاب «عندمـا تهب العاصفـة» جائـزة الهيئـة اللبنانية لكتب

الأولاد لأفضل رسم. وضمن كتب السلسلة القصصية للفتيان نال كتاب «يوم خارج المدرسة» باللغتين العربية والفرنسية جائزة الهيئة اللبنانية لكتب الأولاد؛ الجائزة التقديرية لكتب المرحلة العمرية «10ـ 12». وضمن سلسلة «كتاب تفاحة» نالت شخصية تفاحة الجائزة التشجيعية في مسابقة الشخصية الكرتونية العربية التي نظمها المجلس العربي للطفولة والتنمية في القاهرة».

إن هذه الجوائز جاءت نتيجة أكيدة لتلك الخبرات العالية، ولتلك الأساليب الفنية الدقيقة في التخطيط السليم وفي التنفيذ الناجح، الذي أوصلها إلى الإنتاج المتميز. كذلك جاء نتيجة صادقة لتلك الجهود المخلصة التي بذلتها الدار في عملها، وبالأخص جهود زميلتنا أديبة الأطفال السيدة «نبيهه محيدلي»، وكل من يقف معها في إدارة ورعاية «الحدائق» والإسهام في تقدمها من الماهرين والمجتهدين والمبدعين والعاملين، الذين يحرصون كل الحرص على إدامة زرعها بالزرع الطيب وسقيه بماء المكرمات، وزيادته بإنبات الصالح من النبات، وغرس ما هو مثمر وعابق وجميل من الغرس النافع والبراعم المفيدة والأزهار الشذية والأشجار الوارفة في تلك «الحدائق» التي جذبتنا إليها مثلما جذبت العصافير والأطفال لتكون حدائق للجميع.

من الواضح أن «دار الحدائق» قد جعلت الغاية التربوية والتعليمية والثقافية والإمتاعية غايةً أساسية في عملها وفي نهجها الثقافي والإنساني لمخاطبة الطفل، من أجل بناء جسور العلاقة الطيبة بين الطفل وبين الكتاب، فهي حين تخاطب الطفل بقولها: «اختر زاوية في مكتبة بيتك، واجعلها زاويتك، والزاوية ستصبح حديقة»6، إنما هي بهذا الخطاب تضع أمام الطفل المبادئ الأساسية لقاعدة العلاقة الأكيدة بينه وبين الكتاب،

حين تعلمه كيف يختار الكتاب المناسب له، وكيف يحفظ هذا الكتاب، ويحافظ عليه، ويجعله في الزاوية المناسبة له في المكتبة البيتية، وكيف تتوسع هذه الزاوية بالكتب المختارة التي تغريه وتدفعه إلى أن يجعل منها مكتبة خاصة به إلى جانب مكتبة البيت.

وبهذا النهج تتعمق علاقة الطفل بالكتاب، ليصبح هذا الكتاب جزءًا هامًا في واقعه، وحاجةً أساسية في حياته، وضرورة ملحة لا يمكن الاستغناء عنها، وبهذا يصبح الكتاب حالة ملازمة للطفل، ليس في مراحل طفولته فحسب، إنما يمتد معه ويتواصل في المراحل الأخرى المتعاقبة طيلة حياته.

وهذا هو الهدف الجوهري والأساسي من ربط الطفل بالكتاب، والذي ينبغي أن لا يكون هدف «الحدائق» وحدها، بل يجب أن يكون إقراره وتحقيقه هدف الجميع الآباء والأمهات، المُعلِّمون والمعلِّمات، التربويون والمفكرون والعلماء والناشرون والأدباء والكتاب والفنانون، وغيرهم من المثقفين ومن يقع الطفل في رعايتهم، إلى جانب المؤسسات التعليمية والتربوية والثقافية والاجتماعية المتنوعة في المحيط الاجتماعي العام.

وبتحقيق هذا الهدف يمكن أن نحقق الأهداف الأساسية لثقافة الأطفال، ونعمق صلتها الموضوعية بالاتجاهات الإيجابية للثقافة الاجتماعية العامة، لنصل بذلك إلى إقرار وتحقيق المستويات الإنسانية والاجتماعية والعلمية والثقافية والحضارية المتقدمة لعناصر التطور والرقي في المجتمع.

وعلى هذا الأساس، فإن ما قامت به «دار الحدائق» من جهود وإنجازات ونشاطات، ضمن إطار عملها الدؤوب ومساعيها في مجال كتاب الطفل، يشكل خطوة هامة في تعزيز ثقافة الأطفال بشكل عام، وفي تعزيز مكانة «أدب الأطفال» بشكل خاص، ولكن هناك بعض الملاحظات التي

تتطلب المعالجة والاهتمام لكي يأخذ عملها مجالًا أوسع ودقة أكبر.. ومن هذه الملاحظات:

1. يُعد الغلاف واجهة الكتاب ومدخله الذي يغري القارئ الصغير ويدفعه إلى داخل المحتوى. وقد لاحظنا أغلفة لبعض الكتب التي أصدرتها الدار مجردة وتخلو من الصور أو الرسوم، خاصة في أغلفة مجلدات «سلسلة عصافير الجنة» التي تتوجه للأطفال الصغار ابتداءً من عمر ثلاث سنوات. والمعروف أن هذه الفئة العمرية من الصغار أحوج من غيرها إلى الرسوم والأشياء المجسدة والمجسمة. إن للرسوم دليلها إلى فهم الكتاب ومحتواه، كونها عاجزة عن القراءة الأبجدية، فتعوض عنها بالقراءة الصورية عن طريق الرسوم.

2. يشكل الشعر ركنًا أساسيًا من أركان الأدب، ويوصف قديمًا ـ كما هو معروف ومتداول في الوصف الشائع ـ على أنه: ديوان العرب، ولسان حالهم، ودليلهم إلى فصاحة القول والتعبير. وبذلك فقد اكتسب الشعر أهميته البالغة في حياة الأفراد، ومنهم الأطفال، حيث نجد أن هناك صفات مشتركة بين الشعر والطفل، خاصة في الصفة الموسيقية التي تنطلق من الواقع التنغيمي والإيقاعي في جرسها الموسيقي، فالشعر يقوم على أساس موسيقى، ويُبنى على هذا الأساس بناءً إيقاعيًا ونغميًا وفق نظام صوتي موزون يميزه عن النثر، كذلك الطفل، فهو كائن إيقاعي يميل إلى التنغيم والأصوات المموسقة في مجمل نشاطه وانفعالاته.

من هنا فقد احتل الشعر مساحة واسعة في نزعات الأطفال وفي عالمهم، وقد أُستخدم استخدامًا كبيرًا كوسيلة أساسية وأسلوب أمثل لمخاطبة الطفل والدخول إلى وجدانه وعوالمه الداخلية، فعُدَّ الشعر بذلك من أبرز

الفنـون التعبيريـة وأكـثر الأسـاليب الفنيـة أهميـة وضرورة في أدب الأطفـال. إلا إننا لـدى متابعتنـا لجملـة العناويـن التـي طالعتنـا بهـا سلاسـل الـدار لم نجـد ما يشـير إلى سلسـلة خاصـة بالشـعر ضمـن هـذه السلاسـل، مثلـما يشـير العديـد منهـا إلى: «السلسـلة القصصية للصغار، سلسـلة قصـص مصورة، السلسـلة القصصية للفتيان، سلسـلة حكايـات ملونـة، مسلسـلة القصـص العالميـة، السلسـلة القصصيـة للأولاد، سلسـلة قصـص متنوعـة» وغيرهـا، حيـث أخـذت القصـة المسـاحة الأكـبر في أدب الأطفـال الـذي تقدمـه الـدار، فـكان انحيازهـا الكبـير للقصـة دون الشـعر يتجـلى بوضـوح حتـى في إصداراتهـا المهمـة للأهـل والمُربِّـين، فأصـدرت كتـاب «القصـة في أدب الأطفـال»، ولم تطالعنـا بإصـدار «الشـعر في أدب الأطفـال» كـما هـو مطلوب. وأعتقـد أن الـدار في هـذا المنحـى قـد سـارت عـلى نفس الاتجـاه الذي سـارت عليه دور النـشر الأخـرى التـي تهتـم بالقصـة اهتمامًـا أوسـع مـن اهتمامهـا بالشـعر، فانعكـس ذلـك سـلبًا عـلى تلقـي القـارئ الصغـير وتذوقه للشـعر.

والمفارقـة في هـذا الاتجـاه: أن الغالبيـة مـن دور النشر تذهـب في اعتقادها إلى أن ميـول الأطفـال هـي التـي تحكمهـم في هـذا المنحـى، وهـذا صحيـح بقـدر كبير مـن الصحـة نوعًـا مـا، ولكـن مـا هو غـير صحيـح ما خلصـوا إليـه باعتقادهـم هذا مـن أن ميـل الأطفـال للقصة يعـد أكبر بكثير مـن ميلهم «الضعيف» للشـعر، لذلك فهـم يسـتجيبون لميـل الأطفـال للقصـة بقـدر أكـبر. ويقينًـا أن هـذا الاعتقـاد ليس دقيقًـا في فهمـه لاتجاهـات ودوافـع ومحفـزات الميـول القرائيـة لدى الأطفـال، وفي جانـب كبـير منـه ـ باعتقادنـا ـ يعـد اعتقـادًا خاطئًا، لأسـباب عديـدة منها:

أـ إذا عدنـا إلى بدايـة رعايـة الطفـل بعـد ولادتـه في الأشـهر الأولى مـن عامـه

الأول وما بعده تقريبًا، نلاحظ أن الأسلوب الأول المتبع مع الطفل، هو الأسلوب الأدبي والفني الذي يُعرف بـ»أغاني المهد» أو «مناغاة» الأطفال ومداعبتهم، بهدف إدخال البهجة والسرور إلى نفوسهم، وإشعارهم بالطمأنينة والهدوء، وجعلهم يفرحون ويرقصون على وقع الألفاظ العذبة التي تأتيهم من الأم. فالطفل يطرب لأمه حين تناغيه وتداعبه وتهدهده، وحين تحكي له بإيقاع صوتي سهل ومبسّط، وتشده إلى عطفها وحنانها بما تعكسه له من عاطفة الأمومة الصادقة.

وهذا الأسلوب يأخذ طابع الشعر والغناء في البداية، ثم يتطور بتطور إدراك الطفل، ليأخذ طابع القصة والحكاية، في محاولة منا لترويضه وتطبيعه بطبيعتنا الإنسانية، ودفعه إلى التكيف والتوافق مع واقعنا الاجتماعي. وهذا يعني أن أسلوبنا الشعري والغنائي والحكائي هذا هو بداية تثقيفنا للطفل، مثلما يشكل بطبيعته الخطوة الأولى التي تقود الطفل إلى فهم الحياة، ومدخله الأول لدخول العالم الذي جاء إليه، وبذلك فقد ربطناه بالشعر والقصة ربطًا مباشرًا منذ البداية، خاصة من قبل الأم المسؤولة الأولى عن هذا الأسلوب وطرق استخدامه مع الطفل.

وعلى هذا الأساس فقد ذكر الجاحظ (أبو عثمان عمر بن بحر) في «البيان والتبيين» ذلك الدر الثمين من الشعر البليغ الذي جرى على لسان مرضعة الرسول الكريم محمد (ص) «الشيماء» (حليمة السعدية بنت الحارث)، وهي تناغي «محمدًا» وهو طفل مرضع في بادية بني سعد بن بكر، فتقول:

يا ربنا ابقِ لنا محمدا   حتى أراه يافعًا وأمردا

ثم أراهُ سيدًا مسودا   واكْبُتْ أعاديهِ معًا والحُسّدا

واعطهِ عزًا   يدوم أبدا 7

إذن كان الشعر في «المناغاة»، والمناغاة في الشعر، بداية التعامل مع الطفل قبل أي أسلوب أو فن آخر.

ب ـ يعد الشعر المعرفة الأولى التي سبقت كل المعارف إلى إدراك الطفل، بدليل ما ذهبنا إليه في أعلاه، من خلال أسلوب الأم وتعاملها مع الطفل عبر مناغاتها وترقيصها ومداعبتها وتدليلها له، في هذا الأسلوب الذي يتخذ طابع الشعر في أغلب الأحيان، وذلك لجرسه الموسيقي الذي يشد الطفل ويحرك وجدانه، فكانت الأم، كما يصفها مصطفي صادق الرافعي: «هي المدرسة الأولى لشعر الأطفال»8.

ولمكانة الأم، ودورها الفاعل في حياة الطفل وفي تحفيز اتجاهاته المعرفية، وتوجيه ميوله بكل الاتجاهات التي تطور قابلياته وقدراته المختلفة، ومنها ميله إلى الشعر، راح «الرافعي» يخاطب الأمهات بقوله: «لو أن سيداتنا الأمهات يتقبلن شعر الأطفال، ويجربن به على ألسنتهن، لكبرت اللغة العربية مع أولادهن، ولغرسن بذلك في أذواق الأطفال أصول الوزن والثقافية وأصول الأدب معها.. وإن بنا لحاجة شديدة إلى مثل هذه العناية منهن، فيتنبهن إلى ذلك، فإن الأمهات يلدن في ظاهر الرأي الأطفال، ولكنهن في الحقيقة يلدن التاريخ»9.

ومطالعة سريعة لهذا التاريخ نجد أن أطفال العرب، خاصة بعد الإسلام، لا يختلفون عن الراشدين ـ بل هناك من يتفوق عليهم ـ في فصاحة اللسان وبلاغته في الشعر، وذلك يعود إلى بلاغة الأمهات وطلاقة ألسنتهن بالشعر، وغرسه في نفوس أطفالهن في ذلك الزمان، ما جعل من طبيعة البيئة الاجتماعية، طبيعة شعرية برز فيها الكثير من الأطفال، فأصبحوا فيما بعد من كبار الشعراء والعلماء، والمفكرين والفلاسفة، والأطباء والحكماء، وغير

ذلـك، لأن الشـعر في ذلـك الزمـان كان مدرسـة تحـوي مجمـل العلـوم والمعـارف، وكان يُسـتغل اسـتغلالًا واسـعًا ودقيقًـا في تجسـيد هـذه العلوم والمعـارف، ونشرها بـين الأطفال.

ج ـ أن الطفـل بطبيعتـه وميلـه الفطـري يطالـع كل مـا هو متوفـر أمامه وتقع عليـه عينـاه، مـن الكتـب التـي تجذبـه، سـواء كان في داخلهـا قصـة أو شـعرًا أو حكايـة أو سـيرة، أو حتـى كتابـة علميـة أو تاريخيـة، المهـم أن تجذبـه ويجـد فيهـا مـا يشـده إلى محتواهـا من الرسـوم الجميلـة والمواد المثـيرة لاهتمامه، وبالأسـاليب الأخّـاذة التـي تدفعـه إلى مواصلـة المطالعة والقـراءة برغبة شـديدة، وتلعب الأسرة دورًا مهـمًا في تعميـق هـذه الرغبـة، في خطوتهـا الأولى والخطـوات اللاحقـة.

لذلـك فـإن مـا نريـد التوصـل إليـه، في المحصلـة النهائيـة التـي نتوقـف عندها هنـا، هـي اسـتخلاص النتيجـة الواضحـة مـن هـذه الأسـباب التـي ذكرناهـا، والتـي نلخصهـا بالنقـاط التـي تؤكـد حقائـق ارتبـاط الطفـل بالشـعر، عـلى النحـو التالي:

1.أن الطفـل منـذ بدايتـه قـد أدرك الشـعر وتعـرف عليه، قبل أن يـدرك القصة ويتعـرف عليهـا، وذلـك مـن خـلال «المناغـاة» التـي يتناغـم وقعهـا الموسـيقي مـع الإيقـاع الوجـداني للطفـل، لتحـرك شـعور الطفـل نحـو الشـعر، والإحسـاس بالمتعة والتأمـل والخيـال والـسرور، وهـذه حقيقـة أوليـة تؤكد ارتبـاط الطفل بالشـعر.

2.يحتـاج الطفـل إلى الشـعر لدوافـع وجدانيـة تمليهـا غريـزة الـذات التـي تدفـع «الأنـا» إلى المقدمـة مـن الدوافـع، لتعزيـز هـذه الغريـزة وحاجتهـا إلى الشـعور والإحسـاس بالمتعـة والجـمال والتخيـل والابتـكار، والشـعر خـيرُ مـن

يستجيب لهذه الحاجة، وهذه حقيقة ثانية تؤكد ارتباط الطفل بالشعر.

3.أن الشـعر أسـاس منطلـق أدب الأطفـال ومـا ينتجـه هـذا الأدب مـن فنـون تعبيريـة وتجسـيدية أخـرى، كالأغنية والأنشـودة والأوبريت والمسرحيـة وغير ذلك، وهـذه حقيقـة ثالثـة تؤكد ارتبـاط الطفل بالشـعر.

4.للشـعر وجـود حقيقـي في القصـة والحكايـة والمسرحيـة، وإن لم يظهـر هـذا الوجـود بشـكله التقليـدي وسـماته الإيقاعيـة الموزونـة، فهـو وجـود «مخفـي وظاهـر» في آنٍ واحـد ـ إن صح التعبـير ـ مخفـي بجسـده ونظامـه، وظاهـر بلغته وروحـه، فالتعبـير الوصفـي الجميـل ولغتـه السردية المدهشـة في القصـة والحكاية، هـو في أغلبـه تعبير جمالي مسـتعار من لغة الشـعر ومجسـد لها، والجـزء الأكبر من الحـوار المثـير بإيقاعه الصوتي المموسـق في المسرحية هو في جانب كبير منه تجسـيد موضوعـي للغـة الشـعرية، لهـذا ينشـد الطفـل إلى القصـة والحكايـة والمسرحيـة ذات الوقـع الجميـل في لغتهـا التعبيريـة. وإن خلـت هـذه الأشـكال التعبيريـة مـن سـمات هـذا الوقـع الجميـل في لغتهـا، فهـو لا ينشـد إليهـا، وبجانـب آخـر فهـو ينشـد أكـثر عندمـا يكـون الشـعر حـاضرًا بكامـل حضـوره ووجـوده الحقيقـي في الشـكل والمضمـون في هذه الأشـكال الأدبيـة، حيث نجد أن المسرحيـة التي تتضمن مقاطـع شـعرية جميلـة بنشـد الطفل إليها أكثر مـن المسرحية التـي تخلو من هذه المقاطـع، كذلـك الحـال مـع الحكاية - وخاصـة الطويلة منها - وهـذه حقيقة رابعة تؤكـد ارتبـاط الطفل بالشـعر.

5.أن ميـول الطفـل القرائيـة، بالدرجـة الأولى، تنمـو وتتحـدد وتتخـذ اتجاهاتهـا الواضحـة بناء على طبيعة النشـأة التي ينشـأ عليهـا الطفل، ووفق معطيـات الأسرة واتجاهاتهـا العلميـة والقرائيـة، وأن الأم تلعب دورًا أساسـيًا

ومؤثـرًا في تحفيـز هـذه الميـول، وبالأخـص ميل الطفل إلى الشـعر، ويسـاعدها على تطويـر هـذا الميل وتصعيـد وتائره مؤسسـات المجتمع الأخرى، ومنها بشـكل خاص دور النـشر التـي تتحكـم بوسـيلة مهمـة مـن وسـائل اتصـال الطفـل بالشـعر مـن خـلال الكتـاب، ومـن خلال تحكمها هذا تسـتطيع أن تُضعف أو تقـوي ميل الطفل إلى الشـعر، وهـذه حقيقة خامسـة تؤكـد ارتباط الطفل بالشـعر.

لهـذا كلـه يُعـد الاعتقـاد الـذي ذهبـت إليـه بعـض دور النـشر التي أشرنـا لها في البداية، اعتقاد خاطئ، ولا يسـتند إلى حقيقة علمية ودلائل واقعية تشـير إلى صحته. والحقيقـة في هـذا الأمـر لـو أن دور النـشر هذه اهتمت بالشـعر ونشرتـه على نطاق واسـع، لدفعـت الطفل وميله إلى الشـعر بدرجة عالية توازي ميلـه إلى القصة، خاصة وأن الأسـاليب الحديثـة في شـعر الأطفـال قـد تطورت في السـنوات الأخـيرة، لتتداخل معهـا الأسـاليب الحكائيـة والبنـاءات القصصيـة، لتخـرج إلى الطفـل في قالـب جديـد وصياغـة تعبيريـة جميلـة تمزج بين عوالم الشـعر ونظامـه، وعوالم القصـة ونظامها، في اتجـاه واحـد، مثلما عـبرت عنه القصيـدة المعاصرة بأسـاليب «الحكاية الشـعرية» أو «القصيـدة القصصية».

وعـودة إلى النقطـة التـي توقفنـا عندهـا في الملاحظـات التـي خلصنـا إليهـا في مناقشـتنا لـدار الحدائـق، وخاصـة في الملاحظـة الثانيـة والأخـيرة والتـي دفعتنـا إلى مناقشـة واسـعة لقضيـة الشـعر والأطفـال، فأوصلتنـا إلى مـا وصلنـا إليـه هنـا..

لقـد أكدنـا في تلـك الملاحظـة التـي مـرت في الأسـطر السـابقة عـلى أن عناويـن السلاسـل التـي تصدرهـا «دار الحدائـق» لم تحمـل عنوانًـا خاصًـا للشـعر، وهـذا القـول لا يعنـي أن «الحدائـق» خاليـة مـن الشـعر، ولم يفـح منهـا عطـره، ففـي «الحدائـق» أشـجار للشـعر ولكنهـا ليسـت وارفـة كأشـجار القصـة والحكايـة،

المهـم أنهـا موجـودة. بـل ونـدرك إدراكًا كامـلاً ـ وهـذه حقيقـة ـ أن الـدار تهتـم بشـعر الأطفـال اهتمامًـا كبيرًا، يكاد يكون أوسـع مـن اهتمامات العديـد من الدور الأخـرى، حيـث توزعـت كتـب الشـعر في جملـة السلاسـل المتنوعـة التـي تصدرها، كسلسـلة «حكايـات ملونة» وسلسـلة «عصافير الجنة» وسلسـلة «قصص متنوعة»، وكنـا نتمنـى لهـذه الكتـب أن تصدر في سلسـلة خاصـة بها تحت عنوان «السلسـلة الشعرية».

وخاتمـة القـول في هذا المجال، أن الملاحظات التي وردت هنا لا تشـكل «إدانة» لـدار الحدائـق، إنمـا جـاءت لتقييم وتقويـم نشـاطها وجهودها الإبداعيـة المخلصة، تلـك الجهـود التي سـاهمت مسـاهمة فعالة في نـشر أدب الأطفـال وتعميق علاقة الطفـل العـربي بهـذا الأدب، وهـذه حقيقة لا بُـدَّ من ذكرها والإشـادة بها.

* جوائز أدب الأطفال

بعـد أن فرغنـا من مناقشـة «حركة نـشر الكتاب» الخاص بـأدب الأطفال، كعامل أول مـن العوامـل الأساسـية التـي تعمـل عـلى تنشـيط واقـع أدب الأطفـال ودفـع حركتـه إلى الأمـام، نـأتي إلى العامـل الآخـر الـذي يعـين العامـل الأول ويتكامل معه في إبـراز الاتجاهـات الإبداعيـة في أدب الأطفـال، وهـو العامل الثاني الخـاص بخلق روح المنافسـة الإبداعيـة عبر الجوائـز والمسـابقات المتنوعة.

إن خلـق المنافسـة الإبداعيـة بـين أدبـاء وكتـاب ورسـامي أدب الأطفـال، مسـألة حيويـة لتوسـيع قواعـد هـذا الأدب، وتطويـر أسـاليبه التعبيريـة والتجسـيدية في الكتابـة والرسـم بشـكل متواصـل، ويسـاعد عـلى تنميـة المواهـب الجديـدة وتحفيزهـا عـلى مواصلـة التطـور عـبر التوسـع بالخـبرة،

وإجـادة المهـارات والتقنيـات الفنيـة والأسـلوبية وإطـلاق المخيّلة لمديات أوسـع في عمليـات الإبـداع الأدبي والفنـي للطفولـة، مع الاسـتمرار في تصعيـد الدوافع الذاتية في هـذا الإبـداع، والإخـلاص لهـا، وتعميقهـا في روح المبـدع، للوصـول بهـا إلى حالـة متقدمـة وعميقـة من «الصنعـة» والإبداع، لتأخـذ بذلك صيغتها المثلى في مخاطبة الطفـل، وسـبيلها الصحيـح إلى «التخصـص» في هـذا الخطـاب، بعـد إدراك هـذا الخطـاب إدراكًا كامـلًا والتفنـن في لغتـه، وسـبل صياغتـه وإطلاقه وتوجيهـه الوجه الصحيـح الـذي يأخـذ مـداه، وفاعليته إلى وجـدان الطفل، والتأثير في هـذا الوجدان والتفاعـل معـه، عـلى قـدر كبير مـن التفاعـل الحي بـين روح المبـدع وروح المتلقي، والانتقـال بهـذا التفاعـل مـن حالتـه العميقـة إلى حالـة أعمـق، يشـعر المبـدع مـن خلالهـا أن علاقتـه بالطفل علاقة إنسـانية وروحية وأخلاقيـة لا يمكن الانفكاك منها، وأن مشـاكل الطفـل مشـاكله وقضايـا الطفـل قضايـاه، وأن واقع الطفـل، والإحاطة بـه، والإبـداع لـه، يشـكل هاجسًـا أساسـيًا مـن هواجسـه، وأن هـذا الهاجـس الذي كان يأتيـه بـين الحـين والحين، ليشـعره بالطفـل ويدفعه إلى الإبداع له أصبح شـغله الشـاغل وهـمًّا عامًـا لـه، هـو همه الإبداعـي الذي يشـغله في الحياة ويسـتولي على تفكـيره وخيالاتـه وتأملاتـه ونشـاطاته واطّلاعاته بصـورة عامة.

وبذلـك فقـد انتقلـت حالـة المبـدع مـن حالـة الرؤيـة العميقـة للطفـل إلى حالـة التلبـس بعـوالم الطفـل وروحـه والتماهـي معـه، وبذلـك أيضًـا انتقلـت حالـة التلقـي التقليـدي والاسـتمتاع بهـذا التلقـي إلى حالـة النشـوة الجماليـة، في الاندماج الكامـل مـع المبـدع في إبداعـه الفنـي في صدمتـه الادهاشـية، بحيـث يشـعر الطفـل إزاء ذلـك شـعورًا كامـلًا أنـه قـد سـاهم إلى حـد مـا في إيجـاد هـذا الأثـر الفنـي، والإسـهام في صياغتـه شـعوريًا وحسـيًّا في عمليـة شـعورية وحسـيّة متبادلـة بـين المبـدع وبـين الطفـل، تبـدأ بإحسـاس المبـدع وشـعوره بمـا يختلـج في أعـماق الطفـل

ومـا يفـرزه مـن تطلعـات، وتفاعـل ذلـك في داخـل المبـدع عـبر الإسـهام والاسـتلهام الروحـي والفنـي، الذي ينتهـي به الحال إلى صياغته التعبيريـة في الأثر الفني، وانتقال هـذا الأثـر إلى أعـماق الطفـل ومداعبتهـا والاندمـاج معهـا بحصـول المتعـة الجمالية والانشـداد الروحـي والانفعـال النفـسي، الـذي هـو انعـكاس واضح للمتعـة الجمالية والانشـداد الروحـي والانفعـال النفـسي للمبـدع، في حالتـه الإبداعيـة خـلال صياغتـه لهـذا الأثـر الفني.

مـن هنـا يتعمـق الاندمـاج الروحـي والنفـسي والحـسي والفنـي والجـمالي بـين المبـدع وبـين الطفـل، وتظهر ملامحـه وآثاره في تلـك العلاقة الإبداعية المشـتركة بين الطرفـين، والمبنيـة عـلى أسـاس الفهـم العميق والاسـتجابة لهـذا الفهـم في محورين فرعيـين ينتهيـان إلى محـور أوسـع، هـو محـور الطفـل والإبـداع. إذ نجـد في المحور الأول: الإبـداع حـين يفهـم الطفـل ويسـتجيب لـه، ونجـد في المحـور الثـاني: الطفـل حـين يفهـم الإبـداع ويسـتجيب لـه. وهكـذا نفهـم العلاقـة الإبداعية المشـتركة بين المبـدع وبـين الطفـل، وننطلـق بذلـك الفهـم مـن منطلـق واسـع ينظـر إلى المبـدع والطفـل بمنظـور واحـد، ومـن جهتـين محددتـين تختلفـان وتتفقـان في أن واحد في هـذا المنظـور الذي يـرى المبدع كمبتكر والطفـل كملهم ومحفز على هـذا الابتكار، مـن جهـة، ويرى المبدع كمبتكر ومرسـل والطفل كمدار ومسـتلم لهـذا الابتكار من جهـة أخـرى، وفي الحالـين تتوضـح لنـا معـاني العلاقة الإبداعيـة العميقة بـين المبدع وبـين الطفل.

ولـكي نكتشـف هـذه الحقيقـة، ونطـل عـلى حدودهـا، ونصـل إلى معانيهـا، ونحـدد دلالاتهـا الموضوعية والفنية، نحتاج إلى قياسـات محددة وأدوات للملاحظة والفحـص، وشرائـط معاينـة واقعيـة، إلى آليـات الإبـداع في مجـال الطفولـة وآليـات تلقيـه مـن قبـل الطفـل، لنصـل إلى النتائـج الصحيحة.

وهـذا لا يتـم دون وجـود المعايـير النقديـة للنقـد المتخصـص في أدب الأطفـال، الـذي يضـع الأسـس الصحيحـة، والمنطلقـات الفنيـة الحقيقيـة للإبـداع الموجـه للطفولـة، مـن خـلال رؤيتـه النقديـة الدقيقـة التـي تعايـن الواقـع الإبداعـي لهـذا الأدب، وتراقبـه، وتلاحظـه، وتتفحصـه جيـدًا، ولا تـترك شـاردة أو واردة فيـه إلا وتضعهـا في المعيـار النقـدي الـذي يقيمهـا ويقومهـا ويشـخص ضعفهـا وقوتهـا، ويدفـع بمـا هـو صحيـح فيهـا إلى صحتـه ويمنـع الدخـول إلى عـالم هـذا الأدب مـن قبـل الطارئـين والذيـن لا يدركـون حقيقتـه.

وبهـذا يمكـن أن يسـير هـذا الأدب مسـارًا صحيحًا نوعًـا ما، ويظهر فيـه الإبداع الحقيقـي، ويتميـز عـن غـيره مـن «الأدب» الـذي يسـتغفل الطفـل ولا يرتقـي إلى ذائقتـه ومخيّلته.

إلا أن النقـد في ميـدان أدب الأطفـال يشـكل غيابًـا واضحًـا عـن هـذا الميـدان، وهـذا الغيـاب قـد أصـاب أدب الأطفـال بانتكاسـات عديـدة، من خلال ذلـك الكم الهائـل مـن الكتابـات الخاطئـة التي تظهر هنـا وهناك تحت واجهـة أدب الأطفال، وهي لا تنطلق من المنطلقات الحقيقية لهذا الأدب الصعب ولا يسـتجيب لأبسـط شروط الكتابـة للأطفال.

ومـع أن النقـد لا بديـل عنـه في تنقيـة الجيـد عـن الـرديء في الكتابـات التـي تخاطـب الطفـل، إلا إننـا بغيـاب هـذا النقـد يمكـن أن نحتكـم إلى المعايـير الصحيحـة للإبـداع، مـن خـلال انفعـال الطفـل مـع الكتابـات التي تثيره وتشـده إليهـا. ويمكـن اعتبـار المسـابقات الإبداعيـة وتخصيـص الجوائـز للكتابـات المتميـزة في هـذا الميـدان، حالـة صحيـة يمكـن لهـا أن تسـد جانبًـا مـن الفـراغ، وليـس كل الفـراغ الـذي خلفـه غيـاب النقـد، مـن خـلال حالـة النقـد والتقييـم التـي تتخذهـا اللجـان المشرفـة عـلى أنشـطة المسـابقات والجوائز، مـع أن بعض

هـذه اللجـان في البعـض مـن وقائعهـا لا تنطلـق مـن المعايـير الحقيقيـة للتقييـم، وتحكمهـا في بعـض الأحيـان المعايير الشـخصية وبعـض الدوافع السياسـية الضيقة، وتلجـأ في بعـض التقييـمات إلى اعتبـارات أخـرى خـارج إطـار النـص المرشـح لهـذه المسـابقة أو تلـك.

ومـع ذلـك فـإن وجـود هـذه الفعاليـات أفضـل مـن عدمهـا، برغـم السـلبيات التـي تفرزهـا والأخطـاء التـي ترتكبهـا «علنًـا»، إلا أنهـا بسـلبياتها وإيجابياتها، التي تختلـف نسـبها ومقاييسـها مـن فعاليـة إلى أخـرى، تمثـل حـراكًا نشـطًا لواقع أدب الأطفـال، ومجـالًا مهـمًا لتسـليط الضوء عـلى هذا الأدب وتنشـيط مفاصلـه، وإثارة النقـاش والجـدل حولـه، وهـذا وحـده يشـكل فضيلـة مهمـة مـن فضائـل هـذه الفعاليات.

إن الفعاليـات الخاصـة بمسـابقات وجوائـز أدب الأطفـال في الوطـن العـربي، ضعيفـة إلى حـد مـا بالقيـاس إلى الفعاليات المشـابهة في الـدول المتقدمـة، وما يقام مـن فعاليـات في هـذا المجـال في الأقطـار العربيـة، يـأتي أغلبـه دعائيًـا أو إعلاميـا، أو لأغـراض سياسـية أو ثقافيـة أو اجتماعيـة محصـورة في نطـاق معـين، ولا ترقـي بالقيمـة الحقيقيـة لأدب الأطفـال. إلا أن مـا يدعونـا إلى التفاؤل هو وجـود العديد مـن الفعاليـات الجيـدة والجـادة في هـذا المجـال تقـام هنا وهنـاك، والتـي يتواصل بعضهـا وبعضهـا الآخـر اختفـى بريقـه، عـلى الرغم مما تركـه من أثر طيـب في هذا الاتجـاه خـلال سـنوات عديدة.

ومـن بـين الفعاليـات التي بـرزت: «جائزة الملكة نـور لأدب الأطفـال» و«جائزة عبـد الحميـد شـومان لأدب الأطفـال» في الأردن، و«جائـزة سـوزان مبـارك لأدب الأطفـال» في مـصر، و«جائـزة أنجال الشـيخ هزاع بن زايـد آل نهيـان لثقافة الطفل العـربي» في الإمـارات العربيـة المتحدة.

وإلى جانب هـذه الجوائـز هنـاك جوائـز عامـة متنوعـة وضعت ضمـن أبوابها جائـزة خاصـة لأدب الأطفـال مثـل: «جائـزة أنديـة الفتيـات بالشـارقة لإبداعـات المـرأة العربيـة في الأدب» في الإمـارات العربيـة المتحـدة، والتـي تضمنت «مسـابقة خاصـة لأدب الأطفـال»، وغيرهـا مـن الجوائـز الأخـرى.

وبالإضافـة إلى هـذه الجوائـز، هنـاك جوائـز ومسـابقات محليـة أخـرى تقـام بشـكل دوري ومحـدود في بعـض الأقطار العربية، كمسـابقات «دار ثقافة الأطفال» في العراق.

والمتابـع لأبـرز هـذه الجوائـز التـي ذكرناهـا يجد أن أسـماءها ارتبطت بأسـماء الملـوك والأمـراء والشـيوخ والمسـؤولين في الـدول التـي أنشـأت هـذه الجوائـز، وهـذا شيء حسـن، وحسـن جـدًا أن نـرى الاهتـمام المباشر بـأدب الأطفـال ودعمه وتعضيـده وهـو يـأتي مـن أعـلى المسـتويات في السـلطات الحاكمة في هـذه الدول، وذلـك لمـا يحتاجـه أدب الأطفال مـن دعم مادي كبير، ودعم معنوي واسـع، ورعاية متواصلـة، لـكي يبقـى ميدانـه ميدانًـا نشـطًا وحيويًا. غـير أن هذه الجوائـز لم ترتكز عـلى قواعـد ثابتـة وتقاليـد واضحـة في توجهاتهـا الفنيـة، التـي تديـم صلتهـا بأدباء وأدب الأطفـال، فيـأتي بعضهـا نشـطًا وفاعـلًا في بدايتـه، ويخـف حماسـه ويضعـف شـيئًا فشـيئًا، وكأنهـا جاءت لأهـداف محدودة تنتهـي وتتوقف فعالياتهـا بمجرد أن تتحقـق تلـك الأهـداف وتصـل إلى غاياتهـا في المـدى القريب.

كان الأولى بالمسـؤولين عـن إدارة هـذه الجوائـز وشـؤونها ـ إن كانـت هنـاك إدارات تُذكـر ـ التـزام الدقـة والجديـة والحـرص الشـديد في وضـع البرامـج الممكنـة والخطـط العمليـة الناجحـة في توجهها لمنـح الجائـزة وإدامتهـا، ويتـم ذلـك مـن خـلال التخطيـط الصحيـح لإسـتراتيجية العمـل، لتكـون هـذه الجائزة

تقليدًا أصيلًا ومتواصلًا مع تواصل فعاليات وإبداعات أدب الأطفال في وجوده المادي والمعنوي في حياة المجتمع الثقافية، ولتأخذ هذه الجائزة قيمتها الكبيرة ومعناها الحقيقي في حياة المبدع.

ولا ننسى في هذا المجال دور الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب وكل الاتحادات والجمعيات والروابط والمنظمات الأدبية والثقافية في الوطن العربي، وما يجب أن تضطلع به من مسؤوليات وواجبات كبيرة، في إيجاد الصيغ العملية والعلمية المناسبة لجوائز أدب الأطفال، وسبل الارتقاء بها ودعمها بشكل متواصل.

كما لا ننسى ذلك الدور الكبير الذي قامت به «منظمة التربية والثقافة والعلوم العربية»، والتي كانت حريصة كل الحرص على إدامة صلتها بأدب الأطفال، ودعمه بجوائزها الخاصة التي منحتها لعدد من كبار المبدعين العرب في أدب الأطفال خلال الأعوام الماضية. ومن المفيد جدًا أن تعيد هذه المنظمة الكبيرة اهتمامها الكبير بأدب الأطفال ومنح جوائزها للمبدعين فيه مثلما كانت.

وفي كل الأحوال نحن نتطلع إلى أن تكون لدينا جائزة كبيرة ومهمة في أدب الأطفال، جائزة تلبي طموح المبدع، بما تحمله من قيمة مادية ومعنوية عالية، وبما تعبر عنه من دلالات ومعانٍ عميقة، وأن يكون لها وقعها البالغ وتأثيرها الكبير في منحها لمن يستحقها، بحيث تحمل الكثير من المغريات والمحفزات والمكتسبات التي تغري الأدباء والكتاب والرسامين وتدفعهم إلى مزيد من الإبداع، ابتغاء الوصول إلى هذه الجائزة ونيلها، بعد أن تصبح هاجسًا مهمًا لدى المبدعين جميعًا، لأن الحصول عليها سيرتقي بمستويات المبدع المادية والحياتية والإبداعية، إلى جانب الشهرة الواسعة التي ستطاله.

وتقديـرًا لمـن أرسى قواعد أدب الأطفال في الوطـن العربي يمكن لهذه الجائزة أن تحمـل اسـمًا بـارزًا من أسـماء الـرواد الأوائل، كأن تحمل اسـم «رفاعـة الطهطاوي» أو «محمـد الهـراوي» أو «مصطفـي صـادق الرافعـي» أو «أحمـد شـوقي» أو»باقر سـماكه» أو «كامـل كيـلاني» وغيرهـم، لتقـف هـذه الجائـزة بجـدارة مـع الجوائـز العالميـة في أدب الأطفـال والتـي مـن بينهـا «جائـزة هانـز كريسـتيان أندرسـن» الشهيرة.

إن هـذه النقـاط السريعـة جـزء مـن نقـاط تفصيليـة موسـعة لمـشروع جائـزة عربيـة مقترحـة لا نريـد طرحهـا هنا بالكامل ومناقشـتها كاملة، ونحتفـظ بها لدينا، ويسـعدنا عرضهـا أمـام مـن يعنيه أمرهـا في حالة طلبها لغـرض التنفيـذ ونقلها من الواقـع النظـري إلى الواقـع التطبيقـي وجعلهـا حقيقة واقعـة يطمح إليهـا الجميع.

ويهمنـا في هـذا الأمـر أن تكون هناك مؤسسـة ثقافية كبيرة تعنـى بجائزة أدب الأطفـال، لهـا شـهرتها وسـمعتها الواسـعة في الأوسـاط الثقافيـة والعلميـة العربيـة، عـلى غـرار المؤسسـات الثقافيـة العملاقـة في الوطـن العـربي، كمؤسسـة «جائـزة سـلطان بـن عـلى العويـس الثقافيـة» التـي تقـام دورتهـا كل سـنتين وتبلـغ قيمـة جائزتهـا الماليـة «500» ألـف دولار، تُقسـم إلى خمس جوائز متسـاوية تمنح لحقول الجائـزة الخمسـة الخاصـة بحقـل الشـعر، وحقـل القصـة والروايـة والمسرحيـة، وحقل الدراسـات الأدبية والنقد، وحقل الدراسـات الإنسـانية والمسـتقبلية، وجائزة الإنجـاز الثقـافي والعلمي.

وإلى جانـب هـذه المؤسسـة العريقـة تقـف مؤسسـة ثقافيـة عملاقـة أخـرى هـي مؤسسـة «جائـزة عبـد العزيـز سـعود البابطـين للإبـداع الشـعري»، التـي قامـت بنشـاطات ثقافيـة موسـعة إلى جانـب الجائـزة، كان مـن أبرزهـا إصـدار

«معجم شعري» كبير للشعراء العرب، يعد تحفة ثقافية لا مثيل لها في التاريخ المعاصر، فهل سيتحقق حلمنا في المستقبل القريب ونشهد ولادة مؤسسة ثقافية عملاقة تحت عنوان مؤسسة «جائزة أدب الأطفال» أو ما شابه ذلك؟ هذا ما نطمح له ونأمل تحققه بعون الله، خاصة إذا ما نهض المخلصون للثقافة من أبناء أمتنا الخيرين، مثلما نهض المخلصون الخيرون في «مؤسسة العويس» وفي «مؤسسة البابطين».

وخلاصة لهذا المحور يمكن التوقف عند فعالية مهمة من الفعاليات العربية الواضحة في إطار جائزة أدب الأطفال، وتسليط الضوء عليها ومناقشتها، لمعرفة الواقع الحالي للجهود العربية الداعمة لأدب الأطفال وجوائزه.

والفعالية التي نقصدها هنا، والتي تعد الأكثر حضورًا وجدية من غيرها في الوطن العربي حاليًا، هي «جائزة سوزان مبارك لأدب الأطفال».

وهذه الجائزة جائزة سنوية تُقام في القاهرة كل عام بإشراف المجلس القومي لكتب الأطفال المصري، وقد بدأ العمل بها قبل ستة عشر عامًا وما زالت تتواصل بنشاط واضح، حيث أقيمت دورتها الأخيرة عام 2006، لتعبر عن الزخم الكبير لأدب الأطفال ولتأخذ جانبًا مهمًا لدعم هذا الأدب، عبر تكريم مبدعيه وتقييمهم من خلال هذه الجائزة التي أصبحت وسيلة تقليدية ثابتة لتقييم وتكريم الإبداع الجديد في أدب الأطفال. وقد عكست هذه الجائزة صورة واضحة عن مساحة التعاطي الواسع مع نتاجات هذا الأدب، وقيمته الحقيقية في الإبداع الإنساني، وتقييم المجتمع بنخبه الثقافية والسياسية والاجتماعية لهذا الأدب.

حيث شهدت الجائزة في دورتها الأخيرة لعام 2006، والتي أقيمت في

شـهر حزيـران مـن نفـس العـام في دار الأوبـرا في القاهـرة، وخُصصت هـذه الدورة لأدب الأطفـال في مجـالات البرمجيـات وتطبيقـات الإنترنـت والكتابـة والرسـوم للطفـل مـن قبـل الهـواة والمحترفـين؛ شـهدت حضور رئيـس مجلس الشـورى وعدد مـن الـوزراء والشـخصيات السياسـية والبرلمانيـة والثقافيـة وسـفراء الـدول العربية والأجنبيـة في القاهـرة، وعـدد كبـير مـن الأدباء والفنانـين والكتاب، بحضور السـيدة سـوزان مبـارك التـي رعـت توزيـع الجوائـز وتفاعلـت مـع نشـاطها وفعالياتهـا المختلفـة، خاصـة في العـرض الفنـي الرائع الذي كان بعنوان «وبنرسـم صورة لبكره» المقـدم مـن قبـل مجموعـة كبيرة مـن الأطفال عـبروا فيه عـن أحلامهـم وتطلعاتهم نحو المسـتقبل.

لقـد وصلـت قيمـة الجوائـز إلى أربعـين ألـف جنيـه في مجـال البرمجيـات، وفي مجـال الكتابـة والرسـم للهواة إلى عشرين ألـف جنيه و100 ألف جنيـه للمحترفين. وقـد قُدمـت هـذه الجوائـز بالتعـاون بـين المجلـس المصري لكتـب الأطفـال وهيئة الكتـاب والمركـز الإقليمـي لتكنولوجيـا المعلومـات ودار نهضـة مـصر. وقـد تقـدم لمسـابقة هـذا العـام ألـف مشـارك و18 دار نـشر قدمـت مائتـي عمـل متميز، كما شـارك في المسـابقة50 كاتـب أطفـال بــ85 عملًا و32 رسـامًا شـاركوا بتسـعين عملًا.

إلا أن مـا يؤخـذ عـلى هـذه الجائـزة المهمـة بـروز بعـض الملاحظـات في آليـة تنظيمهـا وإدارتهـا، وقـد أثرنـا مناقشـتها هنـا..

ومـن بـين هـذه الملاحظـات: لاحظنـا ضعـف الإعـلام والإعـلان عنهـا قبـل وبعـد إعلانهـا، فهنـاك الكثـير مـن الأدبـاء والكتـاب العـرب لم يسـمعوا بهـا إلا بعـد الانتهـاء مـن الإعـلان عنهـا في حفـل الختـام، وكان الأولى بالقائمـين عليهـا القيـام بتكثيـف الإعـلام حولهـا لغـرض توسـيع دائـرة المشـاركة فيهـا والدعـوة

اليهـا، ليتسـنى لجميـع الأدبـاء وكتاب ورسـامي الأطفـال العرب المشـاركة فيها، وأن لا تختـصر عـلى المشـاركة والتمثيـل الواسـع لأدبـاء الطفـل المصريـين مـع المشـاركة المحـدودة والتمثيـل الضئيـل لأدبـاء الطفل في الأقطـار العربية الأخـرى، مع تقييمنا الكبـير وتقديرنـا العـالي لقمـم الإبـداع والكتابـة للأطفال مـن قبل الأشـقاء في مصر، الذيـن يشـكلون علامـات بـارزة في أدب الطفـل العـربي، وهـذه حقيقـة لا يمكـن إنكارهـا أو تجاهـل رموزهـا الإبداعية الكبـيرة: «عبد التواب يوسـف، أحمد نجيب، يعقـوب الشـاروني»، وغيرهـم، فوجـود الجائـزة في بـلاد أنجبـت هؤلاء الأسـاتذة له معنـى كبـير وقيمـة عاليـة للجائـزة، لذلـك فـإن المشـاركة فيهـا ـ بغـض النظـر عن القيمـة الماديـة للجائزة ـ تشـكل مسـألة مهمة وتعد فرصة مناسـبة لالتقاء الخبرات والمعـارف والاطـلاع وتبـادل وجهـات النظـر حول الآليـات والسـبل والآراء المتقدمة لتطويـر القواعـد والمنطلقـات التخصصيـة في الكتابـة للأطفـال وسـبل الارتقـاء المتواصـل بالواقـع الإبداعـي لأدب الطفـل العربي.

ولـكي تكـون هـذه الجائـزة (جائـزة سـوزان مبـارك لأدب الأطفـال) في دورتهـا القادمـة، الجائـزة الأولى والأهـم في جوائـز أدب الطفـل في الوطـن العـربي، لا بُـدَّ مـن أن يكـون لهـا صـوت واضـح في كل الأقطـار العربيـة عـبر قيمتهـا المعنويـة قبـل قيمتهـا الماديـة، مـن خـلال اتصالهـا بأبـرز أدبـاء الأطفـال في هـذه الأقطـار ودعوتهـم وتكريمهـم خـارج أطـر المسـابقة وضمـن إطـار الجائـزة في جانـب مـن جوانبهـا الاحتفاليـة، كأن تمنحهـم وسـامًا أو شـارة أو شـهادة تقديريـة تدلـل عـلى اسـتذكارها لهـم وتقييمهـم كمبدعـين في أدب الأطفـال، وأن يصـار إلى إصـدار دليـل أو قامـوس جامـع لأدبـاء الأطفـال العـرب، وغـير ذلـك مـن الفعاليـات التـي تحتفـي بإبداعـات هـؤلاء وتجمعهـم في دائـرة واحـدة. وعنـد ذلـك يمكـن لهـذه الجائـزة أن تأخـذ صداهـا الواسـع وسـمعتها الأوسـع لـدى أدبـاء وكتـاب

الأطفـال بشـكل عـام، وتصبـح ضمـن الجوائـز العالميـة المعتمـدة في ميـدان أدب الأطفـال والتـي يطمـح الجميـع بالوصـول إلى تقييمهـا والحصـول عليهـا.

كـما يمكـن لهـذه الجائـزة أن ترتقـي وتتوسـع بقيمتهـا الماديـة مـن المبالـغ المحـدودة إلى المبالـغ الطائلـة خاصـة للمحترفـين، لتكـون طموحًـا كبـيرًا لكاتـب الأطفـال وحلـم كل الأدبـاء في هـذا الميدان، شـأنها شـأن الجوائز الكبـيرة في ميادين الإبـداع الأخـرى التـي تتجاوز مبالغها الممنوحـة في الجائزة الواحـدة المائة أو المئتي ألـف دولار. ويمكـن لإدارة الجائـزة أن تتعـاون مـع المؤسسـات المتخصصة في عموم الوطـن العـربي لدعـم هـذه الجائـزة وتطويرهـا لتلبـي طمـوح كل الأدبـاء المعنيين بـأدب الطفـل، ولترتقـي بهـذا الأدب ومسـتواه، وترتفـع بمكانتـه مـن السـهل إلى القمة.

* مؤتمرات ودراسات أدب الأطفال

أمـا العامـل المؤثـر الآخـر مـن بـين العوامـل الأساسـية الثلاثـة في دفـع ودعـم حركـة الإبـداع في ميـدان أدب الأطفـال، والتـي نشـير لهـا هنا، فهـو العامـل الثالث والأخـير الخـاص بعقـد المؤتمـرات والنـدوات وتواصل الدراسـات والبحـوث في أدب الأطفـال، وهذا الجانب يشـكل مسـألة حيويـة لإنعاش أدب الأطفـال وإدامة روحه في ضـخ الحيـاة الثقافيـة للأطفال.

وضمـن هـذا الاتجـاه نلاحـظ نشـاطًا واضحًـا لا يغيـب عـن البـال، إذ لا يمر يـوم إلا وتطالعنـا الصحـف والمجـلات والفضائيـات المختلفة بأخبـار عديدة عن نـدوة هنـا أو نـدوة هنـاك، ومؤتمـر هنـا أو مؤتمـر هنـاك في هـذا القطـر العربي أو ذاك، لإثـارة قضيـة مـن قضايـا أدب الأطفـال أو إجـراء النقـاش حـول محـور مـن محـاوره، أو التعـرض إلى دراسـة جانـب مـن جوانبـه في حلقـة دراسـية،

أو في مناقشـة خاصـة، أو في لقـاء خـاص أو مشـترك مع باحث أو أديـب أو أكثر من شـخصية ثقافيـة أو أكاديميـة متخصصـة في هذا المجال، سـواء داخل الأطـر الثقافية لبعـض الروابـط أو الجمعيـات أو الاتحـادات الأدبيـة والثقافيـة، أو داخـل الأطـر الأكاديميـة لبعـض الجامعـات والكليـات والمعاهـد، وخاصة في مناقشـة الأطروحات لرسـائل الماجسـتير والدكتـوراه في قضايـا ثقافـة الأطفـال وأدبهـم، أو داخـل الأطـر الإعلاميـة لبعـض الصحـف والمجلات والإذاعـات والقنـوات التلفزيونيـة والفضائية، إلى جانـب قيـام العديـد مـن المجـلات الأدبيـة والثقافيـة والفكريـة في العديـد من الأقطـار العربيـة بإصـدار الأعـداد الخاصـة بـأدب وثقافـة الأطفال خلال السـنوات الماضيـة، والتـي لا يمكـن حصرهـا هنا.

هـذا بالإضافـة إلى صـدور العـشرات بـل المئـات مـن الدراسـات والبحـوث العلميـة، والميدانيـة، والتحليليـة، والأسـلوبية، والتطبيقية، والنقديـة، وغير ذلك من الدراسـات والبحـوث الخاصـة بـأدب وثقافـة الأطفـال التـي صـدرت عـن مختلـف الجامعـات ودور النـشر المتعـددة، ومـا زالـت المطابـع نشـطة في إصـدار المزيد من هـذه الدراسـات والبحـوث في كتـب متنوعـة كل يـوم.

ولكـن.. مـا هـي النتيجـة مـن وراء ذلـك كلـه؟ هـل هـذه النشـاطات وهـذه الفعالياتـد وهـذه الجهـود المبذولـة قـد أوصلـت أدب الأطفـال إلى النتيجـة التـي يطمـح الوصـول إليهـا؟

هـذا هـو السـؤال الشـائك والمثير للجـدل الـذي يـدور في بالنـا دائمًـا، ويـكاد يكـون البحـث عـن جـواب مقنـع لـه مـن بـين الإجابـات المتعـددة التـي يمكـن الوصـول إليهـا ببسـاطة أكـثر جـدلًا، ولا يوصلنـا إلى النتيجـة المقنعـة التـي نسـعى مـن خلالهـا إلى الارتقـاء بالواقـع المـادي والعلمـي والفكـري والإبداعـي لأدب الأطفـال، ارتقـاءً واقعيًـا وملموسًـا، حتـى عـلى الواقـع الحيـاتي والاجتماعـي

لمبدعـي هـذا الأدب. إذ يتطلـب مـن هـذا الارتقـاء ـ لـكي يكـون واقعيًا وملموسًـا ـ أن ينقـل المنطلقـات النظريـة كأفـكار وقواعـد في مجمـل الدراسـات والبحوث، من مجالهـا الفكـري إلى المجـال التطبيقـي عـلى أرض الواقـع. عند ذلك يمكـن أن نحدد الجـواب الصائـب لذلك السـؤال الشـائك المثـير للجدل، تكـون أكثر واقعيـة وجدية مـما نحـن عليـه الآن في تعاملنـا مـع أدب الأطفال.

إن واقعيـة التعامـل وجديـة العمـل لا تعنـي بـأي حـال مـن الأحـوال كـثرة النـدوات والمؤتمـرات، وازدياد سـعة الدراسـة والبحـث العلمي، إنما تعنـي التطبيق العلمـي الصائـب للنتائـج العلميـة التي تصـل إليها هـذه الكثرة، وهذه السـعة في مسـاعيها الجديـدة وجهودهـا المتواصلـة لتطويـر وتحسـين نوعيـة البنيـة العامـة لواقـع أدب الأطفـال، وإلا مـا هـي الفائـدة المتوخـاة مـن هـذه النـدوات وهـذه المؤتمـرات في مجمـل مـا تطرحـه مـن أفكار ومبـادئ ومقترحات، ما لم تـأت بجديد يضيـف إلى القديـم ويجـدده بشـكل جذري وواقعـي. ودون هذا الهـدف وتحققه في الوصـول إلى غايتـه الأساسـية عـلى أرض الواقـع تصبـح هـذه النـدوات وهـذه المؤتمـرات لا معنـى لهـا، وفارغـة مـن المحتـوى الجـدي الـذي يعـبر عـن قيمتهـا العلمية.

فلـو رجعنـا قليـلًا إلى الـوراء، وراجعنـا العديـد مـن المؤتمـرات والنـدوات التـي أقيمـت عـلى مـدى السـنوات الماضيـة، ودققنـا جيـدًا في طروحاتهـا الفكريـة وخططهـا العلميـة لتحسـين واقـع أدب الأطفـال وواقـع مبدعيـه عـلى كل المسـتويات؛ سـنجد الكثـير مـن الأفـكار والخطـط والمقترحـات والنتائـج والتوصيـات والدعـوات التـي تدعـو جميعهـا إلى جعـل مكانـة أدب الأطفـال في المرتبـة الأولى مـن أدب المجتمـع، وأن هـذا الأدب هـو العامـل المهـم في بنـاء الإنسـان واتسـاع وعيـه وفاعليتـه في المسـتقبل الـذي ينطلـق مـن الطفـل،

فيكون هذا الطفل الإنسان الذي يترتب عليه المستقبل في تطور المجتمع، وأن أدب الأطفال يشكل حاجة ضرورية من حاجات الطفل، وتأثيراته الإيجابية ونتائجه المفيدة لا تقل أهمية عن تأثيرات المدرسة ونتائجها في شخصية الطفل، وأن أدب الأطفال لكي يؤدي مهامه ويقوم بوظائفه الأساسية في حياة الطفل، يجب دعمه دعمًا كبيرًا من كل النواحي، وأن على الدولة أن تتوجه إليه بمقدار توجهها إلى «التسابق العسكري» أو بمقدار واحد بالمائة من هذا التوجه!! أو على أقل تقدير تنفق عليه بمقدار ضئيل جدًا مما تنفقه كل يوم من الإنفاق الكبير على «التسليح العسكري» أو غيره من الإنفاق المالي الطائل في بعض الجوانب التي لا تزيد من وعي المجتمع وتطوره الثقافي!! وأن أدب الأطفال يحتاج من الدولة أن توجد له المؤسسات الطباعية والثقافية والاجتماعية الواسعة، على أن لا تقيدها بسياستها الخاصة التي تربط الطفل بهذه السياسة وتحد من انطلاق المبدع بشكل خلّاق، وأن أديب الأطفال كائن مقدس لأنه يتعامل مع البراءة والنقاء والنمو الإنساني، وأن هذا الأديب يحتاج من الدعم اللا محدود الذي يرفع عنه التفكير في مستلزمات العيش ومتطلباته «البسيطة والصعبة»، وأن تتوفر له كل الإمكانيات المادية والمعنوية التي تجعله في مأمن من معاناة الحياة، ومتفرغًا لقضايا الإبداع والطفل، وأن!! وأن.. من ذلك الكثير.. الكثير الذي طُرح وقيل وتمت مناقشته والاتفاق عليه وصياغته في التوصيات والمقترحات والنتائج، التي خرج بها هذا المؤتمر أو تلك الندوة، وشُكلت لجان ولجان لمتابعة تنفيذه وجعله واقعًا حقيقيًا جعل من أدب الأطفال مملكة جميلة لا تضاهيها مملكة في العالم كله، وجعل من أديب الأطفال «ملكًا» باسلًا لهذه المملكة!! وما على المؤتمرين وأصحاب «السمو» و«القول الجميل» في هذا المؤتمر أو تلك الندوة إلا أن

ينهضوا ليتوّجوه بتاج «الملوكية» ويقودوه إلى «مملكته» في «أدب الأطفال»!! ولكن.. أين ذلك من الواقع؟ وهل رأينا من ذلك شيئًا أو بعض شيء قد تحقق على أرض الواقع؟

حقيقةً، إن الواقع شيء وما تطرحه وتدعو له المؤتمرات والندوات والدراسات والبحوث شيء آخر تمامًا، فالأقوال والطروحات تبني لنا «عمارات» شاهقة من الكلام الذي تتبناه هذه المؤتمرات في أروقتها، وتتلاشى هذه «العمارات الكلامية» وتصبح محض خيال أو «أضغاث أحلام» بمجرد انتهاء هذه المؤتمرات وسكوتها عن الكلام، حيث يتوقف القيل والقال عن الواقع والخيال في أدب الأطفال!

كنا دائمًا نتوسم بكل مؤتمر أو ندوة جديدة أن تؤثر في واقع أدب الأطفال، وترتقي بمستوى أديب الأطفال، غير أننا نعود إلى حيث بدأنا، حيث أن أدب الأطفال كما هو، وأديب الأطفال على حاله؛ لم تتحقق له أبسط الأحلام والطموحات التي يطمح تحققها، بعد تكرار طرحها ومناقشتها وتبنيها من قبل العديد من المؤتمرات والندوات، والتي من بينها طموحه بإيجاد «تجمع عربي لأدباء وكتاب الأطفال»، أو «إصدار مجلة فكرية متخصصة بأدب الأطفال».. وغير ذلك الكثير. وقد كنا مرارًا وتكرارًا نطرح ذلك، ونلقى الوعود، ولكن دون استجابة حقيقية للتطبيق.

إذًا ما فائدة هذه المؤتمرات؟ وما هي أسباب عدم الإيفاء بوعودها والاستجابة لتوصياتها ومقرراتها التي تظل دائمًا «حبرًا على ورق»، ولم يترجم الكلام فيها إلى فعل على أرض الواقع؟

أعتقد أن صدق النوايا وتوافقها مع القدرات والإمكانيات والمتابعة الجادة، والحرص على دقة التنفيذ، سبل أساسية لتحقق ما هو مطروح

في المؤتمـرات عـلى أرض الواقـع، ونقلـه مـن الأقـوال إلى الأفعـال. ومتى مـا أصبحت لدينـا النظـرة الجـادة إلى أدب الأطفـال، تكـون عندنـا النوايـا الصادقـة لتحقيـق ما يصبـو إليـه هـذا الأدب. ومتـى مـا سـعينا بجـدٍ لعقـد هـذه المؤتمـرات والنـدوات بنوايـا حقيقيـة تنطلـق من نوايـا الإخلاص لهـذا الأدب والارتقاء بمسـتواه، سـنعمل عندهـا بجديـة عـلى متابعـة وتنفيذ ما تقـره هذه المؤتمـرات والنـدوات، بعيدًا عن تسـييس النوايـا باتجـاه معـين، وتغليـب المصالـح الذاتيـة والفئويـة عـلى المصالـح العامـة. وعلينـا دائمًـا التفكير والعمل عـلى إخراج أدب الأطفال مـن الدائرة الضيقة ـ الموضـوع فيهـا ـ إلى الدائـرة الواسـعة التـي نتأمـل انطلاقتـه الصحيـة والصحيحـة منها.

لعلنـا لا نجـافي الحقيقـة إذا قلنـا: إن أبرز المؤتمرات التـي أقيمت لأدب الأطفال تلـك التـي أقامهـا الاتحـاد العـام للأدبـاء والكتـاب العـرب عـلى هامـش مؤتمراتـه العامـة، والتـي ناقشـت أهـم القضايـا المعـاصرة والشـائكة لأدب الأطفـال، حيـث اتخـذ الاتحـاد تقليـدًا ثابتًا وهو إقامـة مؤتمر أو ندوة خاصة بشـؤون أدب الأطفال، ضمـن أعـمال مؤتمـره العـام، ويصـار في العديـد المؤتمـرات إلى إصـدار كتـاب خاص يتضمـن مـا طـرح من أفـكار وبحوث حـول أدب الأطفال مثلما حدث ـ على سـبيل المثـال ـ مـع مؤتمـر الاتحـاد الثـاني عـشر الـذي عُقـد في عـمان عـام 1992، الـذي خصـص ندوتـه المهمـة عـن «أدب الخيـال العلمي»، والتـي كانـت ـ باعتقادنا ـ من أغنـى النـدوات وأكثرهـا أهميـة في مجـال أدب الأطفـال، وعـبرت بصـدق عـن نوايا الاتحـاد العـام للأدبـاء والكتـاب العـرب الصادقة والجـادة مـع أدب الأطفال.

إلا أن الاتحـاد عـلى الرغـم مـن جهـوده الواضحـة في هـذا الاتجـاه، عجـز عـن تلبيـة العديـد مـن الطموحـات الملحـة لأدب الأطفـال العـرب، والتـي يـبرز

مـن بينهـا «عقـد مؤتمر عام وشـامل لـكل الأدباء والكتـاب والمعنيين بـأدب الأطفال لتـدارس قضاياهـم الأساسـية بشـكل دقيـق»، وكذاك «إصـدار مجلة فكريـة دورية متخصصـة بقضايـا أدب الأطفـال» مثلـما يقـوم بإصـدار مجلتـه الخاصـة باسـم «الكاتـب العـربي». وكذلـك يـبرز مـن بـين تلـك الطموحـات طمـوح أدبـاء وكتـاب الأطفـال وحلمهـم الدائـم بإصـدار «معجـم عـربي شـامل لكتـاب وأدبـاء الأطفـال العـرب»، وحلمهـم أيضًـا بتأسـيس اتحـاد أو رابطـة أو منظمة عربية خاصـة لأدباء وكتـاب الأطفـال لهـا كيانهـا الخـاص ونظامهـا الداخلي ونشـاطها التخصـصي، بعيدًا عـن التبعيـة والتهميـش داخـل الاتحـادات والمنظمات الأخـرى التي يعمـل العديد منهـا عـلى تهميـش دور أدب الأطفـال، وتغيـب فاعليتـه في الحيـاة الثقافيـة.

فهـل يقـوم الاتحـاد العـام للأدبـاء والكتـاب العـرب بتحقيـق هـذه المطالـب، والاسـتجابة لهـا بصـدق واهتـمام بالـغ - وهـي باعتقادنـا مـن صميـم مسـؤولياته وواجباتـه الأساسـية التـي يفـترض أن يضطلـع بهـا ويؤديهـا بشـكل كامـل؟

وفي المحصلـة النهائيـة، يبقـى أدب الأطفـال في المواقـع الخلفيـة ولا يأخـذ دوره الحقيقـي في حيـاة الطفـل خاصـة، وفي الحيـاة الثقافيـة عامـة، مـا لم يتـم الانطـلاق لدعمـه وتعزيـز دوره بالممكنـات الحقيقية السـاندة لـه، والتي تنطلق أساسًـا مـن تلـك العوامـل الأساسـية الثلاثـة التـي أثرنـا مناقشـتها هنـا، والتـي تتمثـل بـضرورة الاهتـمام الواسـع بكتـاب الأطفـال، وطباعتـه ونـشره وتوزيعـه عـلى نطـاق واسـع ليصـل إلى جميـع الأطفـال. ففـي الواقـع الحـالي ـ برغـم التطـور الحاصـل في كل الميادـين ـ نجـد أن هنـاك أعـداد كبـيرة مـن الأطفـال، خاصـة في القـرى والأريـاف وفي المـدن الصغـيرة، وفي كل الأقطـار العربيـة عـلى حـد سـواء؛ لا تـدرك معنـى «أدب الأطفـال»، ولم يصلهـا أي كتـاب مـن كتـب

هـذا الأدب. وأعتقـد أن هذه المشـكلة من المشـاكل الكبيرة والخطـيرة التي تتطلب المعالجـة السريعـة والحازمـة؛ فعـدم إدراك هؤلاء الأطفـال بأعدادهـم الكبيرة التي تتجـاوز الآلاف بـل الملايـين لمعنى أدبهم يعني إصابتهم بالفقـر الثقافي، ويعني ذلك أيضًـا تخلفهـم عـن أقرانهـم مـن الأطفـال الآخريـن في المـدن الأخرى، مـع أن هناك أعـداد أخـرى مـن الأطفـال في المدن المتطـورة لا يدركـون معنـى أدب الأطفال. ولو سـألت بعـض الأطفـال في تلـك المـدن عـن كتاب قـرأه سـيجيبك على الفـور ـ مثلما سـألت أحدهـم وأجابنـي ـ: إنـه لم يقـرأ سـوى كتب المدرسـة، ولم يقـرأ كتاب قصة أو شـعر أو مسرحيـة مـن كتـب أدب الأطفـال، والسـبب هـو غيـاب الوعـي بـأدب الأطفـال وأهميتـه للطفـل مـن قبل الآبـاء أولًا، وغيـاب الوعي بـأدب الأطفال لدى الكثـير مـن إدارات المـدارس ثانيًـا، وضعـف طباعـة ونـشر وتوزيـع كتـاب الأطفـال على نطـاق واسـع ثالثًا.

لذلـك يشـكل هـذا الجانـب عامـلًا أساسـيًا وضروريًـا لدعـم أدب الأطفـال في مهمـة وصولـه إلى الطفـل، إلى جانب العامـل الثاني الخاص بتحفيـز الكتاب والأدباء والرسـامين عـلى مواصلـة الإبـداع والارتقـاء بـه عـبر تشـجيعهم ودعمهـم بالجوائـز والمسـابقات اللازمـة لجهودهـم، مـع دعـم هـذه الجهـود بالمؤتمـرات والنـدوات والدراسـات العلميـة وتفعيلهـا على أرض الواقـع، وهذا ما ينهض بـه العامل الثالث الـذي سـبقت مناقشـته مـع العوامـل الأخـرى هنا.

إن الاهتـمام بتلـك العوامـل الثلاثـة، وعـدم الإخـلال بها أو تجاهـل احدها، من شـأنه أن يعـزز مـن مكانـة أدب الأطفـال في المجتمـع، ويوسـع من مديـات وصوله إلى الطفـل والارتقـاء بمكانـة مبدعيـه ودعمهـم، ليأخـذوا عـلى عاتقهـم تطوير هذا الأدب وتنشـيطه إبداعيًـا وأسـلوبيًا وتقنيًـا، مـا يسـاعد على توسـيع خطابـه المعرفي والجـمالي وإيصالـه إلى جميـع الأطفـال أينـما كانوا، بمسـاعدة ودعـم المجتمع له.

لذلـك فـإن هـذه العوامـل تشـكل وحـدة متصلـة في دائـرة متكاملـة، لا يمكـن فصـل إحـدى حلقاتهـا عـن الأخريـات، واعتمادهـا هـو السـبيل الصحيـح لإحيـاء أدب الأطفـال وإنعـاش بنيتـه بممكنـات التجـدد والتطـور، ومـده بالقـوة اللازمـة عـلى البقـاء والتأثـير والاتصـال بالطفـل وعالمه الثقـافي والاجتماعي، هـذا إلى جانب ذلـك كلـه لا بُـدَّ مـن دعـم المبدعـين في ميـدان أدب الأطفال، دعـمًا ماديًـا ومعنويًا متميـزًا يمكنهـم مـن الارتقاء بمسـتوياتهم المختلفة وتحسـين حياتهم المعيشـية، عبر تخصيـص الرواتـب المجزيـة لهم والتي تنقذهم مـن العوز ومن الحاجـة إلى العمل خـارج إطـار أدب الأطفـال، مـن أجـل توفـير مسـتلزمات العيـش لهـم ولعوائلهـم، فأدبـاء وكتـاب الأطفـال شـأنهم شـأن الأدبـاء والكتـاب الآخريـن في واقعنـا العـربي، يعانـون كثـيرًا مـن الفاقـة والعـوز، وتراهـم يعملـون حتـى في مجـالات ثقافيـة أو مهنيـة يتقاطـع بعضهـا مع مهنيـة أدب الأطفال، وذلـك من أجل توفير مسـتلزمات العيـش لهـم ولعوائلهـم. ومـن هنـا يتطلـب مـن الدولـة أن ترعى هـؤلاء المبدعين، رعايـة خاصـة، وتقدم لهم كل الدعم الممكن لتحسـين واقعهـم الاجتماعي والثقافي، الـذي يدفعهـم إلى الإبـداع المتواصل.

هوامش الفصل التاسع

1ـ أميمة السحات، الطفل والأدب.

2منى يونس، دروس في فن الحكي على الإنترنت.

3ـ المرجع نفسه.

4ـ المرجع نفسه.

5ـ المرجع نفسه.

6ـ دار الحدائق، قائمة منشورات عام 2005.

7ـ الجاحظ، البيان والتبيين، ج1.

8ـ إبراهيم محمد صبيح، الطفولة في الشعر العربي الحديث.

9ـ مصطفى نعمان البدري، أغاريد الرافعي.

الفصل العاشر

المواطنـة وأثرهـا البالـغ في الثقافـة والتربيـة والتعليـم العـام للطفـل

*تمهيد: الدخول إلى عوالم الإنسان في المنشأ الأول

*أهمية البحث في المواطنة

*ماهية الثقافة وتفرعاتها التربوية في المجتمع

*مصدرية ثقافة الأطفال

* تفاعل التربوي والثقافي في ترسيخ المواطنة

* مفهوم المواطنة

* صفات المواطنة

* المواطنة في الخطاب القرآني

* ضرورات التربية والتعليم بالمواطنة

* الأسرة والمواطنة

* المدرسة والمواطنة

* المجتمع والمواطنة

تمهيد: الدخول إلى عوالم الإنسان في المنشأ الأول

بدايةً، إذا ما أردنا الحديث عن الإنسان وصيرورته في الوجود الإنساني لا بُدَّ في ذلك من العودة بالإنسان إلى المنشأ الأول له، في نقطة البداية الحقيقية لانطلاقته في وجوده الحياتي، ونعني بذلك المنشأ هو منشأ الطفولة، إذ أن معرفة الإنسان معرفة حقيقية ودراسته دراسة معمقة لا يمكن أن تكون مجدية ودقيقة ما لم تنطلق بذلك من الطفولة، بوصفها الأساس الأول والصحيح للمكون الإنساني، فالطفل، كما تؤكد حقيقة الوجود الإنساني، هو أبو الإنسان، لذلك لا يمكن أن ندرس ظواهر الإنسان وعوالمه، وما يتولَّد أو يختص بكل قضايا الإنسان وظواهره البديهية في الحياة العامة، بشكل صحيح ومعمَّق، ما لم ندرس ذلك الإنسان وهو في مرحلة الطفولة، وهذا ما سننطلق منه تحديدًا ونحن نتعرَّض هنا إلى القضية الحسَّاسة والأهم في حياة الإنسان، وهي قضية المواطنة. إذ لا يمكن لهذه القضية أن تنمو وتترسخ في كيان الإنسان، وفي مساحة وعيه وفي وجدانه وفي سلوكه، ما لم نبدأ من هذا الإنسان وهو طفل تحديدًا.

إن الطفل في حقيقة الأمر هو الأساس الأول الذي يعد لبنة البناء الإنساني المتنامي والمتصاعد للمجتمع بشكل عام، مثلما يعد الطفل قاعدة انطلاق وتطور لهذا المجتمع، وهو يسعى في طريقه إلى النماء

والتطـور، وصـولًا إلى تحقيـق الصـورة المثلى التـي يأمـل أن تكـون عليهـا حالـه في المسـتقبل، وذلـك لأنَّ الطفـل مـن النواحـي الإنسـانية بصـورة عامة، ومـن النواحي البيولوجيـة والسـيكولوجية والأبسـتمولوجية والثقافيـة بصـورة خاصـة، هـو الأداة الطيعـة والفاعلـة بيـد المجتمـع لصناعة هـذا المسـتقبل وصياغته، شـكلًا ومضمونًا. ولا يتحقـق لـه ذلـك مـا لم ينهـض هذا المجتمـع وينطلق أساسًـا من الطفل نفسـه، وبالاعتـماد عـلى هـذا الطفـل وفي محيـط قدراتـه وعواملـه، معـزّزًا أسـس نهضتـه وانطلاقتـه هـذه مـن جملـة المحفّـزات والمعـزّزات والقـدرات والدوافـع الإنسـانية والثقافيـة والفكريـة والحضاريـة، التـي يتطلـب منـه اتخاذهـا والاعتـماد عليهـا في مهامـه، لإحاطـة الطفـل بالرعايـة الكاملـة والاهتمام الواسـع، مع إعطـاء احتياجاته الأساسـية عـلى اختـلاف مناحيهـا الأهميـة البالغـة، مـن خـلال وضعهـا الوضـع الإسـتراتيجي مـن اهتمامـات المجتمـع ومسـؤولياته الإنسـانية تجـاه الطفـل. عـلى أن يسـبق ذلـك وبشـكل أكيـد وجـاد ومتواصـل اهتـمام المجتمـع بأسـاليب تربيـة الطفـل، وببرامـج ثقافـة الطفـل الخاصـة بشـكل دقيـق، وإيمانـه الأكيـد والواسـع بهـذه الثقافـة وإخلاصـه لهـا، وسـعيه الـدؤوب إلى دعمهـا وتنميتهـا عـلى الـدوام؛ كونهـا - أي ثقافـة الطفـل الخاصـة - تمثّـل المحتـوى القيمـي والتربـوي والإطـار المعنـوي للصـورة الواضحـة والحسـنة، التـي يُرجـى مـن الطفـل أن يكـون عليها في مجتمعـه، إذ أن سـلوك الطفل وتصرفه، ونشـاطه، وما يبديه مـن أفعال وانفعالات، ومـا يعـبر عنـه مـن مواقـف واتجاهـات، وغير ذلـك من طبائـع وعـادات ومهارات، مـا هـي إلا إفـرازات أكيـدة، ومنعكسـات طبيعيـة لنـوع الثقافـة التـي تلقاهـا هـذا الطفـل ونشـأ عـلى هديهـا وهـدي الأسـاليب التربويـة، التـي صاغـت القيـم السـلوكية والتربويـة والثقافيـة لهـذا الطفـل، في المركـب الـكلي لثقافة هـذا الطفل، لـذا فـإن ثقافتـه في هذا الاتجـاه تلعب الدور المهـم والمباشر والحسَّـاس، في تعميق

معـاني التربيـة والتعليـم والتلقـي الثقافي في شـخصية الطفل ومؤثراتهـما، وذلك من خـلال إكسـاب الطفـل القيـم والمهـارات والخـبرات والعـادات والتقاليـد، وغير ذلك مـن المكتسـبات التـي يكتسـبها ويتعلمهـا عـبر خطط التنشـئة الواسـعة وأسـاليبها وعملياتهـا باتجاهـين متوازنـين هما:

1 - اتجـاه التنشـئة الاجتماعيـة: وهـي التنشـئة الأسرية التي يخضـع لها الطفل في أدواره الأولى، ونعتبرها «التنشـئة الخاصة» التي تختص في نطاق الأسرة المسـؤولة عـن هـذا الطفـل، وهـذه التنشـئة تمثـل التربيـة الأساسـية والأوليـة التـي يتلقاهـا الطفـل داخـل الأسرة في السـنوات الأولى مـن حياته، حيث يكتسـب الطفل ويتعلم في ذلـك مجمـل العـادات والتقاليـد والمعـارف المتعـارف عليهـا في المجتمـع؛ إذ هي جـزء مـن ثقافـة هذا المجتمـع التي تنتقل إلى الطفل ويكتسـبها شـيئًا فشـيئًا، فيتم بذلـك تكويـن خبراتـه وقدراتـه وصياغتها، وفق مبـادئ ومحددات وأفـكار وقيم ما ينشـأ عليهـا الطفـل في إطار التنشـئة الاجتماعيـة في أسرته وفي بيئتـه الاجتماعية.

2 - اتجـاه التنشـئة الثقافيـة: ونعتبرهـا «التنشـئة العامـة» التـي تنطلـق باتجـاه الطفـل مـن موجهـات متعـددة مـن المجتمـع بصـورة عامـة، وهـذه التنشـئة هـي التنشـئة التـي يتعلـم الطفل مـن خلالهـا مجمل عنـاصر الثقافة المجتمعيـة، إلى جانـب العنـاصر والمفاهيم الخاصـة بثقافته. وتتوسـع مجالات هـذه التنشـئة وعناصرهـا لتشـمل كل مـا مـن شـأنه تعميـق شـخصية الطفل الثقافيـة والتربويـة والاجتماعيـة والتعليميـة والوطنيـة والعلميـة والإبداعيـة والمعرفيـة الأخـرى، كالمعـارف المتنوعـة والفنـون عـلى اختـلاف اتجاهاتهـا، والآداب والمواهـب الإبداعيـة الأخـرى، وغـير ذلـك مـن المكونـات والعنـاصر التـي تتماهـى في جوانـب عديـدة منهـا، مـع مكونـات التنشـئة الاجتماعيـة بـكل

عناصرها وأساليبها، حيث تتفق وتتناسق معها في تنشئة الأطفال اجتماعيًا وثقافيًا، وبهذا التناسق الموضوعي يصح لنا أن نطلق على هذه التنشئة تسمية موحدة هي: «التنشئة الاجتماعية والثقافية»، التي تشكل في معناها، وفي مؤثراتها أساس النماء الاجتماعي والثقافي للطفل، وهذا النماء يشكل المدخل الواضح للدخول إلى معالم شخصية الطفل الثقافية.

من هنا ندرك أن شخصية الطفل وسلوكه العام وقيمه الأخلاقية والاجتماعية تحددها عناصر الثقافة التي نشأ عليها وعلى مؤثراتها، ولا تحددها عناصر التربية والتعليم فحسب، كما يعتقد البعض؛ وذلك لأن الثقافة أشمل من التربية والتعليم، وما التربية والتعليم إلا جزء من المركب الكلي للثقافة.

وعلى هذا الأساس، فإننا إذا ما أردنا – على سبيل المثال – أن نرسخ قيمة من القيم العليا في ذات الطفل وفي مفاصل شخصيته، فعلينا، أولًا: أن نشيع هذه القيمة ونرسخها في ثقافة هذا الطفل لكي تسهل علينا في الخطوة التالية مهمة تعليم هذه القيمة للطفل، وتربيته على هديها، بشكل علمي ومؤثر، وهو ما يقتضي منا في المقام الأول الاهتمام بثقافة الأطفال على أكمل وجه. وإذا ما تحقق لنا ذلك وحققنا أعلى درجات الاهتمام في هذا الاتجاه، فإننا سنحقق أهداف التربية والتعليم؛ لأن هذه الأهداف هي من أساسيات الأهداف الكلية للثقافة.

بهذا الإدراك لا بُدَّ من أن ننطلق من الوظائف والأهداف الكلية لثقافة الأطفال لتحقيق وظائف التربية والتعليم وأهدافها وترسيخها، تلك التي يقع الطفل تحت تأثيرها، ويخضع لها على مدار الوقت في مؤسسات الإخضاع التربوي والتعليمي والثقافي والاجتماعي، التي تمثلها، وتمتثل لها –

في الغالـب - المؤسسـات الأسريـة والتربويـة والتعليميـة والثقافيـة والاجتماعيـة، التقليديـة العاملـة في المجتمـع، التـي تقـع عليهـا مسـؤولية إعـداد اتجاهـات الطفـل ومهاراتـه وخبراتـه وصياغتهـا وتهذيبها وتنميتهـا، على وفق المبـادئ والقيم والاتجاهـات التـي تقـوم عليهـا مبـادئ ثقافـة المجتمـع العامـة، وثقافـة الأطفـال الخاصـة وأساسـهما.

إن إدراكنـا لحقيقـة البنيـة العامـة لثقافـة الأطفـال سـيقودنا إلى السـير في الاتجـاه الصحيـح، نحو سـلوك السـبل الواضحة لترسـيخ مـا نريد ترسـيخه وتعميقه مـن قيـم وخـبرات ومهـارات ومعـارف في قواعـد بنـاء الطفـل، والإسـهام الفاعـل والمؤثـر في نمـاء قدراتـه واتجاهاتـه المعرفيـة، وبخاصـة عندمـا يتعلـق الأمـر بـزرع القيـم والخـبرات والمعـارف ذات الشـأن الكبـير، والأهميـة البالغة والـضرورة الملحة في حيـاة الطفـل من مختلـف اتجاهاتها وترسـيخها. وهذا الأمر يقودنـا - بالضرورة - إلى الاسـتعانة بالخـبرات والوظائـف التربويـة والتعليمية داخـل البنية الموضوعية للمؤثـرات الثقافيـة وهـي تـؤدي دورًا تربويًـا تعليميًـا، يتأطـر بإطـار ثقـافي. ففـي هـذا الاتجـاه لا يمكـن لثقافـة الأطفـال أن تتكامـل وتتصاعـد بمؤثراتهـا وتأثيراتهـا في الطفـل، مـا لم تنطلـق في عناصرهـا مـن الوظائـف والخـبرات والغايـات التربويـة والتعليميـة، وتنجـح في أداء مـا تضطلـع بـه مـن مهـام متعـددة، تـبرز في المقدمـة منهـا مهمـة ترسـيخ قيمة المواطنـة في وجدان الطفل، وفي مجمـل مفاصل منظومته العقليـة والنفسـية والانفعاليـة والسـلوكية.

أسـوق هـذا التمهيـد لمـا أريـد أن أبـدأ فيـه تقديـم البحث هنـا، لأدخل مدخـل التقديـم لمـا هـو أسـاسي وضروري في حيثيـات البحـث ومشـكلته المتعلقـة بالمواطنـة، إذ لا أحـد ينكـر مـا للمواطنـة مـن أثـر وتأثـير في تحديـد

سـمات الإنسـان ومعنـاه في إطـار وجـوده الإنسـاني والمادي والمـكاني بصـورة عامة، وفي تحديـد سـمات هويتـه الثقافيـة بصـورة خاصـة. إذ تدخـل المواطنـة بمعناهـا الدقيـق ومفهومهـا الحقيقـي في إبـراز أكـثر الجوانـب أهميـة ووضوحًا في شـخصية الإنسـان، حيـث تسـعى الثقافـة العامـة ومجمـل أسـاليب التربيـة والتعليـم إلى ترسـيخ روح المواطنـة ومعناهـا في وجـدان الإنسـان وفي سـمات شـخصيته، ابتـداء مـن سـنواته الأولى في مرحلـة الطفولـة.

إن ترسـيخ مبـادئ المواطنـة وقيمهـا وروحهـا في وجـدان الطفل يشـكل هدفًا أساسـيًا لـكل مـن الثقافـة والتربيـة والتعليـم، وهـذا مـا نسـعى إلى الكشـف عنـه وتوضيحـه هنـا، ولعلنـا في هـذا الاتجـاه لا نبالـغ إذا قلنـا: إن مهمـة ترسـيخ روح المواطنـة في وجـدان الطفـل هي مفتاح الدخول، أو السـبيل الواضـح الذي يقود إلى تحقيـق الغايـات والمهـام المتعددة التي تسـعى إليها وظائف ثقافـة الأطفال، مثلما تسـعى إليهـا وظائـف التربيـة والتعليـم العـام في قواعـد إعـداد الطفـل وتعليمـه وتنميتـه مـن كل النواحي.

ولـكي نكـون أكـثر وضوحًـا ودقـة في دراسـة المواطنة والتعـرف عليهـا لا بُدَّ هنا مـن التعـرف على أهميـة البحث في قضيـة المواطنة.

* أهمية البحث في المواطنة:

تأتي أهمية البحث في المواطنة لعدة اعتبارات تنطلق من:

1. أهميـة المواطنـة وحساسـيتها والحاجـة إليهـا في تعميـق أواصر الارتبـاط والانتـماء الصميمـي بـين الفـرد ووطنـه.

2. تـبرز أهميـة البحـث مـن الأهميـة البالغـة للمرحلـة العمريـة التـي يتوجـه إليهـا البحـث وهـي مرحلـة الطفولـة التـي تشـكل أسـاس بنـاء الإنسـان وتكوينـه، وفيهـا تبـدأ الخطـوات الصحيحـة والمؤثـرة لإعـداد الطفـل وتهيئتـه لاكتسـاب كل مفـردات الوطـن والمواطنـة وأساسـياتهما وتعلمهـما بـروح إيجابيـة.

3. تـأتي أهميـة البحـث من أنـه يتعرض لأهـم القضايـا والمفاصل التـي تتطلبها الآليـات العلميـة في تربيـة الطفـل وتعليمـه مبـادئ الوطنية وأصولهـا، وتعمل على الاسـتجابة الصحيحـة لأبـرز هذه المتطلبـات وطرحها لتكون دليـل عمل أمام الأسرة والمدرسـة والمجتمـع في سـعيهم الحثيث إلى تعليم الطفل أصـول الوطنية والمواطنة ومبادئهما.

وعـلى هـذا الأسـاس يـأتي مبحثنـا في هـذا الاتجـاه ليعـزز مـا جـاءت بـه الدراسـات والبحـوث العلميـة السـابقة مـن أفـكار ومبـادئ وطروحـات وتوصيـات بأهميـة دراسـة الأسـس العلميـة للمواطنـة وضرورات تعليمهـا للطفـل مـن كل الاتجاهـات والمحـاور، والاسـتجابة الكاملـة لمتطلبـات تعليـم المواطنـة وخصوصيـات هـذا التعليـم وأثـره في ثقافـة الأطفال مـن خلال طرح بعـض التسـاؤلات المهمـة في هـذا الاتجـاه؛ مـن قبيـل التسـاؤل عـن ماهيـة الوطنيـة والمواطنـة، وكيـف نحـدد مفهومهـا وكيـف نفهمهـا ونتفاهـم معهـا، ومـا الخطـوات والإجـراءات العمليـة الصائبـة التي يجـب اتباعهـا واتخاذها في

سبيل تربية المواطنة وتعليمها وغرسها في نفس الطفل، وكيف يمكن لثقافة الأطفال أن تعزز وترسخ مفاهيم المواطنة الحقة ومبادئها وأفكارها وقيمها وعاداتها في مفاصلها، وكيف تعمل على تناميها وترسيخها في سلوك الطفل.

وبعدُ، ما هو المطلوب من المؤسسات الأسرية والتعليمية والتربوية والاجتماعية والثقافية والإعلامية وغيرها من المؤسسات الأخرى في المجتمع التي يتحتم عليها أداء واجب إشاعة مبادئ ثقافة الأطفال؛ وإسناد فاعليتها الكبيرة في كل ما يتعلق بتعليم المواطنة وتربيتها لدى جمهور الأطفال؟

كل ذلك وغيره سنحاول دراسته وبحثه والإجابة عن مجمل ما طرحه من تساؤلات في مبحث هذا الفصل. وقبل ذلك لا بُدَّ من الحديث بإيجاز واضح، عن ماهية ثقافة الأطفال وأهميتها؛ كمدخل مهم لا بُدَّ منه للولوج إلى عوالم ترسيخ وتعليم المواطنة وتعزيز مبادئها وقيمها وغرسها في نفس الطفل.

ماهية الثقافة وتفرعاتها التربوية في المجتمع

كـما هـو معروف، فـإن لكل مجتمع مـن المجتمعات الإنسـانية ثقافته الخاصة، التـي يتسـم بهـا ويعبر مـن خلالهـا عـن وجـوده الإنسـاني والثقـافي والاجتماعـي؛ وذلـك لأن الثقافـة بشـكل عـام تعـد سـمة إنسـانية خالصـة تختص بالإنسـان دون غـيره، ووجـدت بوجـود الإنسـان ولأجلـه، وهـي بهـذا المعنـى، كـما تذهـب العالمة الأنثروبولوجيـة الشـهيرة «مارغريـت ميـد Mead.M» تمثـل لهـذا الإنسـان الـكل المنظـم المتكامـل الذي تسـتحدثه جماعة من الناس وتنقله إلى أبنائها عبر المشـاركة في الأعـراف والتقاليـد؛ هـؤلاء الأبنـاء الذين سـيصبحون أعضـاء في مجتمعهم، وهي لا تشـمل الثقافـة والعلـوم والأديـان والفلسـفات فقـط، بـل الجهـاز التكنولوجـي والطـرق والسياسـة وحتـي العـادات اليومية1.

والثقافـة بحسـب تحديـد «مالـك بن نبي» هـي: «مجموعة الصفـات الخلقية والقيـم الاجتماعيـة التـي تؤثـر في الفـرد منـذ ولادتـه، وتكـوِّن العلاقـة التـي تربط سـلوك الفـرد بأسـلوب الحيـاة في الوسـط الذي ولـد فيه»2.

أمـا الثقافـة بحسـب تعريـف «رالـف لينتـون Linton.R» فهـي: «تنظيـم للسـلوك المكتسـب، ونتاج هذا السـلوك، ويشـترك أفـراد مجتمع معـين في مكوناتها الجزئيـة، وتنتقـل عـن طريـق هـؤلاء الأفـراد»3.

والثقافـة مـن وجهـة نظـر أخـرى، كـما يفسرهـا «معتـوق المثنـاني» هـي الإطـار الـذي يجمـع طابـع التنـوع الـذي صنعـه الإنسـان، فهـي بذلـك تختلف مـن جيـل إلى آخـر ومـن فـترة إلى أخـرى، حيـث تـترك الثقافـة السـائدة في أي مجتمـع يعيـش فيـه الفـرد بصماتها عـلى شـخصيته وسـلوكه، فيعمـل بعاداتها

ويتبـع تقاليدهـا، إذ يكتسـب الفـرد بالتدريـج اللغـة التـي يتكلـم بهـا أفـراد ذلـك المجتمـع، والعقائـد التـي يعتقـدون فيهـا، وكذلـك يكتسـب المهـارات ووجهـات النظـر، والقيـم الخلقيـة، وآداب المعاملـة والاتجاهـات، وكل أنمـاط سـلوكه بوجـه عام4.

وعـلى هـذا الأسـاس، فـإن الثقافـة بهـذا المعنـى قـد أخـذت بالتطـور وراحـت تتوسـع في معناهـا، وفي مفهومهـا لتصبـح «طريقة شـاملة للحيـاة» مثلما ذهب إلى هـذا المعنـى بهـذا التحديد «ت. س. إليـوت» بعد أن اعتبر الثقافة «طريقة شـاملة عـلى جميـع المناشـط والاهتمامـات المتميزة لشـعب ما»5.

ندرك من ذلك أن سـمة الثقافة، وطريقتها المثلى هي التي تطور أسـلوب حياة المجتمـع، فتقـود أفـراد هـذا المجتمع إلى إدراك ما هـو أكثر فائدة وتطورًا لأسـاليب حياتهـم، مثلـما تقـدم لهـم العـون في فهـم التطـور الإنسـاني. وهـذا العـون الـذي تقدمـه الثقافـة لأفـراد المجتمـع هو الذي يقـود إلى فهم الكمال الإنسـاني وتفحصه؛ لأن الثقافـة هنـا تعنـي دراسـة الكـمال وقياسـه. ولكونهـا هكـذا فهـي، بحسـب وصـف «ماثيـو أرنولـد» تقودنـا لأن نفهـم الكـمال الإنسـاني الحقيقي فهـمًا عميقًا، باعتبـاره كـمالًا متناسـقًا يطـور إنسـانيتنا مـن جميـع جوانبهـا، وهـو كـمال شـامل يطـور مجتمعنـا بـأسره6، شرط أن تنطلـق في ذلـك مـن فهـم حقيقي لقيـم الثقافة الحقيقيـة واتجاهاتهـا ومعاييرهـا وعناصرهـا ومـدى تناسـق عمومياتهـا وفرعياتهـا في مـدار المجتمـع بشـكل عـام وفي خصائص الفرد وإنسـانيته بشـكل خـاص، والذي يمكـن تفحصـه مـن خـلال مـدى اهتمامنـا وعنايتهـا الفائقـة بالثقافـات الفرعيـة لثقافـة المجتمـع، التـي منها عـلى وجه الدقـة والخصوص «ثقافة الأطفـال» بوصفها

الثقافـة الفرعيـة الأهـم والأبـرز لثقافـة المجتمـع، التـي تشـكل في إطارهـا العـام قاعـدة انتـماء وتعزيـز ونمـو دائـم لثقافـة المجتمـع إذ لا يمكـن لهـذه الثقافـة- أي ثقافـة المجتمـع - أن تتطـور وتتعـزز وتنمـو في المنـاخ الصحيح، ما لم تأخـذ «ثقافة الأطفـال» مجالهـا الواسـع مـن النشـاط والرعايـة والاهتـمام والنمـو داخـل البنيـة العامـة للمجتمـع، وتأخـذ سـعتها وفاعليتهـا وأثرهـا المؤثـر داخل محيطها الأسـاس الـذي هـو محيـط النـماء الاجتماعي والثقافي والإنسـاني العـام للمجتمـع، فعلينا أن نـدرك ذلـك. مثلـما علينـا إدراك الحقيقـة الموضوعيـة لأسـس البنـاء الإنسـاني، التي تشـير في منطوقهـا ودلالتهـا إلى أن الطفـل في حقيقته هو أبو الإنسـان، وهذا الطفل هـو الـذي يجـدد المجتمـع ويتواصـل معه، ويمـده بالنـماء والعطـاء الدائم.

مـن هنـا علينـا أن نـدرك أيضًـا، ونؤمـن إيمانًا قاطعًـا، أن ثقافـة الأطفال تمثل الـروح المتجـددة لثقافـة المجتمـع، وهي خط التواصـل الثقافي بين الأجيـال وحاملة الـتراث الثقـافي مـن جيـل إلى جيـل آخر، بذهنيـة متجـددة ومتقدة، وهـذه حقيقة لا يمكـن تجاهلهـا أو القفز مـن فوقها.

ومـن هـذا الإدراك يمكـن القـول: إن ثقافـة الأطفـال بمفهومهـا، وخصائصهـا، واتجاهاتهـا، ومعاييرهـا تشـكل جـزءًا أساسـيًا ومهمًا مـن ثقافة المجتمع، وتشـاركها في صفـات عـدة، إلا أنهـا تختلـف عنهـا تمامًـا بجوانـب كثـيرة، وفـروق عديـدة تحتمهـا طبيعـة مرحلـة الطفولـة وخصائصهـا التـي تختلـف عـن طبيعـة المراحـل الإنسـانية الأخـرى وخصائصهـا في كثـير مـن الجوانـب والطـرق وأسـاليب التعبـير والسـلوك العمـلي، وغـير ذلـك مـن الخصائـص التـي لا نريـد الخوض فيهـا الآن. والمهـم، مـا دام الأطفـال «ليسـوا مجـرد راشـدين صغـار، فـإن لهـم قـدرات عقليـة وجسـمية ونفسـية واجتماعيـة ولغويـة خاصـة بهـم، ومـا دامـت لهـم

أنماط سلوك متميزة، وحيث أنهم يحسون ويدركون ويتخيلون ويفكرون في دائرة ليست مجرد دائرة مصغرة من تلك التي يحس ويدرك ويتخيل ويفكر فيها الراشدون؛ لذا فإن ثقافة الأطفال ليست مجرد تبسيط أو تصغير للثقافة العامة في المجتمع، بل هي ذات خصوصية في كل عناصرها وانتظامها البنائي، وتظهر في ثقافة الأطفال الملامح الكبيرة لثقافة المجتمع. وفي العادة، فالمجتمع الذي يولي أهمية كبيرة لقيمة معينة تظهر في العادة في ثقافة الأطفال»7. وهي القيمة التي تؤطر علاقة ثقافة الأطفال بثقافة المجتمع وتعزز من صلتها وأصالتها، لأنها تمثل القاعدة القيمية التي تُبنى على أساسها بنية ثقافة الأطفال، إذ أن هذه البنية لا يمكن لها أن توجد ما لم توجد الثقافة العامة للمجتمع التي تمثل حصيلة التراث الثقافي للمجتمع.

إن الحرص على التراث الثقافي للمجتمع والحفاظ عليه وتعزيزه ليظل حيًا ومتواصلًا بين الأجيال، شكل أحد العوامل المهمة التي دفعت نحو بلورة الاتجاه إلى تكوين ثقافة خاصة للأطفال، تأخذ بخصائص مراحلهم العمرية وسماتهم النفسية والإدراكية، انطلاقًا من التراث الثقافي للمجتمع بكل عمومياته وخصوصياته في سلم الثقافة السائدة. وساعد ذلك على بلورة مفهوم «ثقافة الأطفال» في المجتمع، لوعيه بضرورة هذا الاتجاه في الثقافة، وأهمية أن تكون هناك ثقافة «فرعية موجهة» توجيهًا خاصًا ومدروسًا داخل ثقافة المجتمع؛ تلك الثقافة «المفتوحة على كل الاتجاهات والقيم والمناحي السلوكية والأخلاقية والتربوية والاجتماعية المختلفة؛ وذلك لتأمين تأثيرها وفاعليتها في الأطفال بشكل خاص»8، ولتأخذ هذه الثقافة أهميتها الخاصة وقدرتها الواضحة في الوصول إلى وجدان الطفل ونوازعه النفسية، وقدراته الذاتية والتأثير فيها بوضوح، من خلال عمليات تنشئة الطفل وخططها وبرامجها وإعداده وتهذيبه على وفق ما يريده له المجتمع.

وإلى جانب هذا العامل هناك عوامل أخرى عديدة لها وجودها ومؤثراتها في تكوين ثقافة خاصة بالأطفال وإيجادها، منها «نظرة المجتمع نفسه إلى الطفولة، ووسائله في نقل الثقافة إلى الأطفال، ومدى القداسة التي يخلعها على بعض عناصر ثقافته التي يرى أن من اللازم أن يتبناها الأطفال, وطبيعة نظمه الاجتماعية والاقتصادية وآماله. أي أن ثقافة المجتمع ترسم- إلى حد كبير- الإطار العام لثقافة الأطفال»9. إلا أن هذا الإطار له خصوصيته اللغوية والفكرية والنفسية والاجتماعية، التي تتصف بصفات الطفولة وتستجيب لها، ومنها تستمد المقومات الأساسية في بناء الثقافة الحقيقية، الخاصة بجمهور الأطفال التي يعول عليها المجتمع في منهجية برامجه وخططه المختلفة؛ تلك التي تستهدف تهذيب الأطفال وإعدادهم لحمل رسالته الإنسانية إلى المستقبل.

من هنا فقد شكل الاهتمام بالطفل وحاجاته الأساسية ومنها الحاجات الثقافية، هدفًا إنسانيًا وحضاريًا كبيرًا للمجتمع ووجود ثقافة خاصة وموجهة للأطفال في إطار «المخيّلة الجمعية» وفي المفاصل الثقافية والإعلامية والتربوية والاجتماعية للمجتمع؛ يعكس ويوضح الانطباع الكامل عن الوعي المتقدم لهذا المجتمع بخصائصه الإنسانية وتفرعاتها الثقافية.

لذلك فإن التشديد على أهمية وجود «ثقافة الأطفال «وضرورات الاهتمام بها وإحاطتها بالقدر الذي تستحقه من العلمية وآليات النماء الإنساني لإشاعة السلوك الإيجابي في عموم مفاصل الحياة؛ يأتي من إدراك المجتمع لضرورات هذه الثقافة وحاجته إليها، وإهمال هذه الثقافة وعدم النظر إليها بجدية وأهمية سيحدث أكثر من خلل في مفاصل الحياة، وحتمًا سيؤدي ذلك إلى إعاقة النمو الثقافي للطفل ويدفع إلى اتساع رقعة

السلوك السلبي في أكثر من بنية من البنى الاجتماعية والثقافية والتربوية للمجتمع.

وفي هذا الاتجاه لا يمكن إنكار الجانب الاقتصادي ومؤثراته على البنية الثقافية للطفل ونوعية التنشئة الاجتماعية والثقافية التي ينشأ عليها، فهذا الجانب يشكل عاملًا أساسيًا من عوامل تأخر النمو الثقافي واضطرابه إذا ما تراجع في فاعليته الاقتصادية الإيجابية. لذلك نجد أن الطفل الذي يعاني جملة من المعاناة الاقتصادية والاجتماعية، وتحيطه جملة من الظواهر السلبية في أشكالها المختلفة، ويعاني من التفكك الأسري، وفاقدًا لبعض مستلزماته التربوية والحياتية، لا يمكن له أن يتجه إلى تنمية قدراته الثقافية، وذلك لأن المشكلات التي تعصف في المجتمع، جراء السياسات الخاطئة وشيوع الأساليب القهرية في الفكر والتربية والثقافة في أركان المجتمع من شأنها أن تضغط على وعي الطفل وعلى منظومته العقلية والانفعالية والغرائزية، وبالتالي تعمل على تعويق بنيته الثقافية والفكرية والسلوكية وتنذر ببروز الظواهر السلبية في قدراته ومكوناته؛ ما يجعله غير قادر على تكوين شخصيته الثقافية وعدم إدراك ماهية ثقافته الخاصة وحقيقة هذه الثقافة في وجوده الإنساني»10.

وهنا يتطلب من المجتمع بأفراده وجماعاته ومؤسساته كافة أن يعمل على ترسيخ مفاهيم ثقافة الأطفال وقيمها في وعي الطفل، وتهيئة الأجواء الصحيحة على وفق القياسات الخاصة لانتعاش ونمو هذه الثقافة لتأخذ دورها وفاعليتها في البيئة السليمة للطفل.

لذلك لا بد من إدراك حقيقة ثقافة الأطفال وماهيتها إدراكًا علميًا كاملًا، والتعامل معها بدقة على وفق هذا الإدراك، مع ضرورة الاهتمام

بمقاساتها ومحدداتها القيمية والمعرفية، مع تحديد اتجاهاتها وعناصرها، وأثر كل ذلك في قدرات الطفل وانفعالاته واتجاهاته، لكي يُصار إلى توجيه ثقافة الأطفال الوجه الصحيح الذي يجعلنا نجني ثمارها في مساحة الطفل الشخصية والسلوكية، ونرسخ من آثارها وتأثيراتها في قدراته وفي انفعالاته الداخلية.

مصدرية ثقافة الأطفال

إن أولى الخطوات في هـذا المجـال - أي مجـال إدراك حقيقـة ثقافـة الأطفـال - تبـدأ مـن خـلال إدراك المصادر الأساسـية التي تتشـكل منها هذه الثقافـة، وحقيقة الإدراك الدقيـق هنـا يشـير إلى أن المصـادر الأساسـية لثقافـة الأطفـال تتشـكل مـن اتجاهـات متعـددة واسـعة التنـوع والتـوزع في مناحـي الحيـاة الماديـة والمعنويـة التـي تنعكـس جميعهـا عـلى قـدرات الطفل وحواسـه ومدركاتـه؛ حيث تبـدأ هذه المنعكسـات تأثيرهـا المبـاشر- السـلبي أو الإيجـابي- في إحسـاس الطفـل، وعنـد إحساسـه بهـا تبـدأ عمليـة القبـول أو الرفـض لهـا مـن خلال قيمـة مـا تقدمه هذه المنعكسـات للطفـل وقوتهـا. لكنهـا في طبيعتها الكلية تشـكل ثـراءً متواصلًا لعناصر الثقافـة في محيـط الطفـل العـام، وذلـك من خلال الاتصال الشـخصي المبـاشر بهذه العنـاصر أو مـن خـلال حركتـه ونشـاطه وتفاعلـه مـع الأسرة أو مـع الجماعـة في محيـط البيئـة التـي يعيـش فيهـا ويتفاعـل معها بـكل قدراته وهـو هنا يتأثر سـلبًا أو إيجابًـا بـكل مـا يتصـل بـه أو يصلـه عفويًـا مـن عنـاصر الثقافـة السـائدة التـي يلتقطهـا أو يكتسـبها عـبر وسـائل معينـة. وفي كل الحـالات فـإن قدراتـه العقليـة هنـا تأخـذ بالتفاعـل مـع المحيـط المعـرفي الـذي ينشّـط عمليـات الإدراك والتخيـل والتفكـير باتجـاه التجـاوب مـع العنـاصر الثقافيـة، وحصـول هـذه العنـاصر عـلى درجـة مـن الرسـوخ في ذات الطفـل، لـذا فـإن الطفـل الـذي تنتبـه حواسـه إلى موقـف مـا في الشـارع يدفـع حواسـه هـذه إلى تنبيـه قوتـه البصريـة والسـمعية وقـواه العقليـة والغرائزيـة والإدراكيـة إلى التوجـه العـام إلى هذا الموقـف ومراقبته والتقاطـه، وبالتـالي طبعـه في مخيّلتـه التـي تدفـع بتفكـيره إلى التعامـل معـه

وإدراكه وتأويله وقياسه، وبالنتيجة فإن هذا الموقف بطبيعته قد تحول إلى مصدر من مصادر إدراكه الثقافي والمعرفي.

كذلك لدى سماع الطفل لأغنية ما في الشارع أو في البيت برغبة منه أو دونها، تندفع حواسه إلى تنبيه قوته السمعية إلى احتواء هذه الأغنية بإيقاعها وكلماتها، وطبعها في مخيلته وفي قواه اللفظية والصوتية التي تدفعه - في الغالب - إلى ترديدها وتقليد حركتها، لتضيف له قيمة ثقافية «بغض النظر عن قيمها الإيجابية أو السلبية أو مدى توافقها مع قدراته»، المهم أنها أخذت فاعليتها إلى مدركاته وقدراته وأصبحت مصدرًا أو جزءًا من ثقافته وأخذت فاعليتها في انفعالاته ومدركاته وسلوكه.

كذلك الحال بالنسبة لمشاهدة الطفل السينمائية أو المسرحية أو التلفزيونية، فجميع هذه الاتجاهات في المشاهدة هي مصادر أساسية لثقافته العامة؛ لذلك وجب أن يكون هناك صمام أمان للطفل من التأثرات السلبية للثقافة العامة ومصادرها المتنوعة، وصمام الأمان هنا هو تقنين الثقافة الموجهة للطفل وتحديد مصادرها الخاصة بتقنيات عالية، وبموجهات محددة تخدم وعي الطفل وقدراته11.

من هنا أمكن تحديد ثقافة الأطفال من رافدين أساسيين؛ ينصبّ الأول من «معناها التقليدي» وينصبّ الثاني من «معناها العلمي الشامل والدقيق»، حيث يجسد الأول معطيات الرافد الثاني ويتفاعل معه في تقديم القيم الثقافية للطفل، ويعين الرافد الثاني معطيات الرافد الأول وهكذا. ودون هذا التفاعل والعون وهذا التجاوب بين الرافدين بعضهما للآخر تصبح وظائف كل منهما بمعزل عن الآخر وبعيدًا عن مسؤوليته في التأثير الثقافي. لذلك يتطلب من الرافدين أن تكون العلاقة الموضوعية بينهما

علاقـة مشـتركة تتفاعل وتنشـط في واقـع الطفل وفي محيط وعيه وحواسـه وقدراته وسـلوكه، كونهـا - وهـذا مـا هـو مطلـوب منهـا- تنطلـق مـن خواصـه وتشـتغل في هـذه الخـواص لتمـده بعنـاصر القـوة والفاعليـة والمعرفـة والتنميـة المتواصلـة، في إطـار خـاص ومنهجيـة خاصة لا تخرج عـن قدراته وأطواره واسـتجاباتها الموضوعية لمـا هـو متوافـق معهـا مـن مغذيـات الثقافـة، التـي تـأتي مـن نشـاط الرافديـن الثقافيـين في واقـع الطفل.

وللوصـول إلى العمـق المعـرفي لـكل رافـد مـن رافـدي الثقافة سـندرك أن الأول في معنـاه التقليـدي يـأتي مـن جملـة النشـاطات الإبداعيـة المركبـة مـن مجموعتين أساسـيتين، تختـص الأولى بالأجنـاس الأدبيـة التي تنبثـق من فنون الكتابـة للأطفال، والتـي يشـكل «أدب الأطفال» سـمتها الأساسـية، بوصفـه المنتج الفعـال لعناصرها، مـن شـعر وقصـة وحكايـة ومسرحية ومجمل النصـوص الأدبية الأخـرى التي تدخل في مفاهيـم الكتابـة الأدبيـة. أمـا المجموعـة الثانيـة فهـي تختـص بالأجنـاس الفنيـة التـي يـبرز منهـا «المسرح والسـينما والأغنيـة وبرامج الإذاعـة والتلفزيـون» وغيرها. ومـن بـين هاتـين المجموعتـين تظهـر الكتـب والمجـلات والصحـف والمؤسسـات الثقافيـة والإعلاميـة ودور العـرض والنـوادي الثقافيـة والفنيـة الخاصـة بالطفـل، وغيرهـا مـن الوسـائل الإعلاميـة الحديثـة التـي تعـد مـن المصـادر الثقافيـة ومـن وسـائل اتصـال الطفـل بثقافته.

أمـا الرافـد الآخـر الـذي يرفـد ثقافـة الأطفـال وتتشـكل منـه هـذه الثقافـة وعناصرهـا، بالمعنـى العلمـي والفكـري الدقيـق، فهـو يـأتي مـن مجموعـة القيـم والعـادات والتقاليـد والأعـراف والأخـلاق والسـلوكيات والعلوم المختلفـة والمعارف والأنظمـة الموروثـة في المجتمـع التـي يتعلمها الطفل ويكتسـبها في عمليـات التربية والتعليـم والتثقيـف والتكيـف الـذي ينشـأ الطفـل في أحضانهـا.

لـذا فـإن ثقافـة الأطفـال بهـذا المعنـى تـأتي بمفهومهـا الشـامل مـن مجموعـة الموروثـات والمسـتجدات المضافـة إلى هـذه الموروثـات، التـي تعـزز الموروثـات وتضيـف إليه كل جديد يسـتحق الإضافة ويسـاعدها ويوسـع مـن مجالاتها وقيمها الثقافيـة التـي تعـزز قيمـة الطفـل الثقافيـة وتبلـور هويتـه الثقافيـة»12.

إلى هنـا نكـون قـد أدركنـا ماهيـة ثقافـة الأطفـال وعنـاصر تشـكلها بالقـدر الـذي يسـمح بـه البحـث هنـا؛ حيـث تقصدنا الدخـول في هـذا الاتجاه الـذي يتيح لنـا الدخـول الواسـع إلى مجـالات القضية التي نبحـث في جوانبها هنـا، وهي قضية المواطنـة وتعليمهـا للطفـل من خلال ترسـيخ مفاهيمها وقيمهـا في ثقافة الطفل، إذ إننـا نـدرك تمـام الإدراك أن تعليـم المواطنة للطفل وتعميقهـا في وجدانه وفي ثقافته لا يتـم بشـكل صحيـح وبإدراك حقيقي ومسـؤول؛ من دون أن نـدرك حقيقة ثقافة الأطفـال وماهيتهـا، ونحـرص عـلى تعميقهـا وإدراك معانيهـا وقيمهـا في محيطنـا الاجتماعـي وفي حقيقـة وجـود الطفـل مـن كل الاتجاهات.

وعـلى هـذا الأسـاس جـاء بحثنا في هـذا الاتجاه، وصـولًا إلى المبتغى الـذي نريد الوصـول إليـه هنـا مـن خلال دراسـة المواطنـة والبحـث في طرائق تربيتها وأسسـها وتعليمهـا للطفـل، وأثـر ذلـك في ثقافة هـذا الطفل.

ولـكي نتعمـق أكـثر في هـذا المجـال، واسـتكمالًا لما بدأنـاه مـن منحـى ومدخل في عـوالم ثقافـة الأطفـال، علينـا أن نبحـث هنـا علاقـة التربيـة والتعليـم ومناهجها بثقافـة الأطفال.

تفاعل التربوي والثقافي في ترسيخ المواطنة

بدايةً يتطلب منا إذا ما أردنا تعليم الطفل معلومة من المعلومات أو معرفة من المعارف أن نحدد المسار الثقافي للطفل، وطبيعة المكونات الثقافية لهذا الطفل، وما يجب أن تنهض به وسائلنا وخططنا وبرامجنا التربوية والتعليمية والثقافية في قواعد الطفل ومحيطه، من أجل الوصول الحقيقي والمؤثر إلى وجدان هذا الطفل وقدراته، وفهم طبيعة الطفل الثقافية والاجتماعية والتربوية.

يتطلب منا كل ذلك قبل أن نُقدِم على تعليمه تلك المعلومة أو المعرفة تعليمًا تقليديًا، قد يقصر وقد لا ينتج النتائج المرجوة، وبخاصة إذا ما انطلقت أساليب هذا التعليم في مجمل عمليات التربية والتعليم من محددات معينة وانحصرت في إطار ضيق في أداء وظيفته التربوية والتعليمية.

إذ أن الأداء الأمثل في هذه الوظيفة يتطلب من القائمين عليها أن لا ينعزلوا عن طبيعة المناخ الثقافي وعناصره وتأثيراته في إسناد الوظائف التربوية والتعليمية، فمن المفيد لهم في هذا المجال الاستعانة بوسائل الثقافة وعناصرها ووسائطها في إنعاش وسائل التربية والتعليم وعناصرها ووسائطها مثلما ينعكس الحال في هذا المجال، فيتطلب من المثقفين والمعنيين بإنعاش ثقافة الأطفال من منظرين وباحثين ودارسين ومنتجين مبدعين، الاستعانة بما هو متقدم ومؤثر من وسائل التربية والتعليم وعناصرها ووسائطها وإدخالها في البنى الثقافية.

من هنا فإن العلاقة بين التربوي والثقافي علاقة لا انفصال أو انفصام

بينهـا، وهـي علاقة مشـتركة تُقـدَّم على التداخـل الموضوعي وحتـى الوظيفي أحيانًا بـين العنـاصر والوسـائل لـكل منهـما، لذلـك نذهـب دائمًـا إلى التأكيـد عـلى ذلـك عندمـا يتعلـق الأمـر بالتنشـئة الاجتماعيـة للطفـل فنخرجهـا مـن بعدهـا الأحادي إلى بعدهـا الثنـائي الواسـع، فنسـميها «التنشـئة الاجتماعيـة والثقافيـة» إذا ما أردنا التوسع في تنشـئة الطفـل مـن كل الاتجاهـات والأبعـاد، وتعمقنـا أكـثر في ربـط التربـوي والتعليمـي بالثقـافي في الوظائـف والوسـائط والمسـتلزمات.

ومـع ذلـك هنـاك مـن لا يـدرك هـذه الحقيقـة واتجاهاتهـا الموضوعيـة والمعرفيـة مثلـما لا يـدرك مـدى العلاقـة العضويـة بين الثقـافي والتربـوي ومؤثر كل منهـما، فـتراه يعتقـد بالمؤثـر التربـوي والتعليمـي ويوليـه القداسـة التي يسـتحقها، ولا يعتقـد بالمؤثـر الثقـافي وقوته بقـدر من الأهميـة التي يعتقدهـا بالمؤثر التربوي أو التعليمـي، بـل إنـه في بعـض الحـالات ينكـر دور المؤثـر الثقـافي وأثـره في إثـراء قـدرات الطفـل وشـخصيته ودعمهـا.

ومـن هنـا تبـدأ المشـكلة والخطورة على كيـان الطفل الثقافي، فهذه الإشـكالية الخطـيرة والكبـيرة قـد أثـرت كثـيرًا في بنيـة الثقافـة وعوَّقـت نموهـا في شـخصية الطفـل، مثلـما أثـرت في بنيـة التربيـة والتعليـم والتنامـي الشـخصي للطفـل، وهذه الحـال تتطلـب منـا البحـث عـن الحلـول وإيجـاد المعالجة.

إننـا نـدرك تمـام الإدراك أن لـكل مـن التربيـة والتعليـم مفهومـه الخـاص، إلا أننـا لا يمكـن أن نفصلهـما عـن الثقافـة أو نفصـل الثقافـة عنهـما؛ فالتربيـة كـما أكـد العلـماء «أهـم مـن التعليـم، وأن التعليـم نمـط مـن أنمـاط التربيـة، وللتربيـة أشـكالها الكثـيرة، وكذلـك التعليـم لـه صيـغ متعـددة»13. وهـذه الصيـغ يتـم اعتمادهـا مـن وعـي المجتمـع ومـن ثقافتـه الوطنيـة وآليـة تطـور هـذه الثقافـة،

وعـلى هـذا الأسـاس يتأكـد لنـا أن الثقافـة أوسـع وأشـمل مـن التربيـة بدليـل «أن للتربية منهجًا هو وسـيلتها، وهدفه مسـاعدة الأطفال على كسـب ما يناسـبهم من خـبرة السـابقين التـي تضـم المعلومـات وتطبيقاتها ومـا يتصل بها من مهـارات، كما يسـاعدهم عـلى كسـب الاتجاهـات والقيم والمثـل العليا وأسـاليب التفكـير وأنماط السـلوك المناسـبة، وهـذا المنهج هـو أداة المجتمـع لعكس ثقافتـه»14 على الأطفال في العمليـات التربويـة والتعليمية.

ولـكي يكـون هنـاك تناسـق موضوعـي وعلمـي مؤثـر بـين التربيـة والثقافـة، ويعكـس فاعليتـه عـلى قدرات الطفل وعلى مجمل اتجاهاته النفسـية والشـخصية، لا بُـدَّ «أن يكـون هنـاك تفاعـل موضوعـي بـين المنهـج التربـوي وعنـاصر الثقافـة لتفعيـل الواقـع العلمـي والحضـاري للمجتمـع، ينطلـق أساسًـا مـن امتثـال التربيـة بأسـاليبها القديمـة وأسـاليبها الحديثـة لـروح الـتراث الثقـافي، واسـتجابة لعوامـل النهـوض والتجـددات العصريـة في إيضـاح الوعي والمحفـزات الإدراكيـة والابتكارية والتجديديـة في النظـرة والفكـر والسـلوك وتوسـيع مدياتهـا في المجتمـع للوصـول بأفـراده إلى تتبـع الأسـس العلميـة مـن مؤهلات وتخصصـات واسـتنتاجات لتفعيل المخيّلـة والإدراك والخيـال، وإيصـال مسـتوياتها إلى روح الابتـكار والإبـداع الـذي يوضـح حقيقـة التربيـة وأبعادهـا في التعليـم، وفي التلاقـح العلمـي مـع عنـاصر الثقافـة العلميـة والاجتماعيـة بكل مسـتوياتها وتشـعباتها؛ لأن النتائـج المتوقعة في هـذه العمليـة هـي نتائـج التفاعـل المشـترك بـين التربيـة والثقافـة»15.

وعـبر هـذا الإدراك يمكـن قيـاس قيمـة التفاعـل الحاصـل بـين التربيـة والثقافـة مـن خـلال القيـم والأفعـال السـلوكية والأخلاقيـة واللفظيـة والاجتماعيـة والانفعاليـة التـي يبديهـا الطفـل في العـادة، عـلى مـدار الوقـت في محيـط بيئتـه

الأسرية والاجتماعية، ففي هذا الاتجاه تتجلى لنا شخصية الطفل في واقعها الحقيقي بكل وضوح ومن عدة اتجاهات، وبخاصة عندما نربط مناهجنا التربوية بالواقع الحي للطفل؛ بحيث تنطلق هذه المناهج من هذا الواقع وتتفق معه بوعي كامل وبإدراك حقيقي لقيمة المنهج التربوي ووظيفته واشتغالاته الحية في الواقع الثقافي وتفاعلاته الاجتماعية. ويتحقق هذا التفاعل من خلال «ربط المنهج التربوي بمشكلات الحياة وإعطاء الأطفال فرصة انتقاء المفضل من الثقافة، وترك غير المرغوب فيها وذلك بالتوجيه والإرشاد وبخاصة في المرحلة التعليمية الدنيا، وفي ضوء خصائص النمو النفسي بجميع جوانبه»16.

وعلى هذا الأساس يمكن الحصول على النتائج الجيدة شريطة أن نبتعد بصيغ التوجيه والإرشاد وأساليبها عن الجمود التربوي وصيغه التقليدية التي تتحدد بالأوامر والنواهي المباشرة والمترسخة -عادةً - في العقلية الديماجوجية الإصلاحية التي ما زالت سائدة إلى يومنا هذا في العقلية التربوية العربية.

وفي اعتقادنا أن علاج هذه الحالة يكمن بالخروج من قوقعة الجمود إلى الانفتاح الواعي على آفاق التطور التربوي والثقافي، والتفاعل الحي مع متطلبات الوعي العصري الجديد الذي ينطلق بالمنهج التربوي انطلاقة حقيقية لا تتجاوز التراث الثقافي وطبيعة أنماطه التي تحييها التفاعلات الثقافية للعصر، في إطار من التلاقح الموضوعي والمعرفي والاجتماعي بين التربوي والثقافي الذي يستخدم فيه المنهج الحي الذي يكون «مرنًا، متكيفًا مع ما يحدث من جديد، ومع ما يطرأ من تغير على الحياة الاجتماعية، كما يجب أن يهتم بتنمية الاتجاهات السلمية والمرغوبة نحو التغيير وعدم

مقاومتـه طالمـا يتفـق مـع تقاليـد وعـادات المجتمـع؛ ومن ثم فـإن تزويـد الأطفال بالمهـارات والاتجاهـات السـلمية أمـر ضروري لـكي يصبحـوا عنـاصر تجديـد في الثقافـة مـن أجـل تقـدم المجتمـع»17.

وهنـا يجـب التأكيـد عـلى أن مـن أبـرز الاتجاهات السـلمية التي يجـب تزويد الأطفـال بهـا وتنميتهـم عـلى أساسـها تنميـة وجدانيـة وأخلاقيـة صحيحة مسـتدامة، لـكي يصبحـوا عنـاصر تجديـد في الثقافـة مـن أجـل تقـدم المجتمـع؛ هـي تزويدهـم بالاتجاهـات الوطنيـة الصادقـة والمؤثـرة التـي يتـم مـن خلالهـا وعـلى هديهـا بنـاء ذواتهـم وشـخصياتهم وقدراتهم بناءً وطنيًا صميميًا وثيـق التعلق والارتباط بثقافتهم الوطنيـة الحقيقيـة وبوطنهـم، منتهجين بذلـك النهج العلمي الفاعـل والمؤثر في تطور الثقافـة وفي تقـدم المجتمـع. وعـلى هـذا الأسـاس نجـد أن مـن أولى الأهـداف التـي يسـعى التعليـم إلى تحقيقهـا في وجـدان الطفـل وفي واقعـه، هـي الأهـداف الوطنية التـي تبلـغ ذروتهـا في تعليـم الطفـل أسـس المواطنـة الحقـة ومعانيها وقيمهـا، مثلما تسـعى إلى ذلـك غايـات التربيـة في مناهجهـا، وهـي- في الوقـت ذاتـه - تعـد مـن صميـم الأهـداف والغايـات التـي تسـعى إليهـا ثقافـة الأطفال.

مـن هنـا نـدرك أن سـمة المواطنـة سـمة إنسـانية وثقافيـة واجتماعيـة وأخلاقيـة ووطنيـة بـارزة ومهمـة في كيـان الإنسـان عامـة، وفي كيـان الطفـل بصـورة خاصـة، ومـن دون هـذه السـمة يختـل التـوازن الإنسـاني والثقـافي والاجتماعـي والأخلاقـي والوطنـي لهـذا الكيـان، ويفقـد كثـيراً مـن ارتباطاته وقواعـده الاجتماعيـة والثقافيـة، بـل يفقـد قيمتـه الحقيقية بوصفـه مواطنًا في حـدود المواطنـة وصلـة ارتباطهـا الصميمـي بالوطـن، وذلـك لأن المواطنـة تعـد قيمـة عليـا تـبرز فيهـا وتجتمـع عندهـا كل القيـم الأخـرى التـي تعـزز

الثقل المعنوي والقيمي للشخصية، أما كيف نحدد هذه القيمة وعناصرها وحدودها وأهميتها في وجدان الطفل وفي ثقافته، ونفهم المواطنة فهمًا عميقًا وواسعًا، وندرك حقيقتها من كل الاتجاهات والمعاني، فلا بُدَّ هنا من تفصيل ماهية المواطنة واتجاهاتها، مع تحليلها تحليلًا علميًا واسعًا وتحديد مدلولها ومفهومها الحقيقي بدقة.

مفهوم المواطنة

ينطلـق مفهـوم المواطنـة من سـمات الوطن ومـدى صلة الارتباط بهـذا الوطن، أي أن المواطنـة تعنـي انتسـاب الفـرد المواطـن إلى الوطـن. والوطـن هنـا بحسـب تحديـد «الجرجـاني» هـو: «مـكان مولد الإنسـان والبلـد الذي هـو فيه»18.

والوطـن عـلى هـذا الأسـاس وكـما يفـسره «الجوهـري» في «الصحـاح» هـو: «محـل الإنسـان» أي المـكان الـذي ينتمـي إليـه هـذا الإنسـان ويعيـش فيـه.

وتعـرِّف «الموسـوعة العربيـة العالميـة» معنـى المواطنـة ومفهومهـا بأنهـا: «تعبـير قويـم، يعنـي بـه حـب الفـرد وإخلاصـه لوطنـه الـذي يشـمل الانتـماء إلى الأرض والنـاس والعـادات والتقاليـد، والفخـر بالتاريـخ الوطنـي والتفـاني في خدمـة الوطـن»19.

وقـد اتسـع مفهـوم المواطنـة في معنـاه الواسـع ليشـمل حقيقـة الشـعور بالوطـن وقيمـه وجديـة التعلـق به، مثلما يشـمل معنـى المواطنة قـوة الصلة التي تربـط المواطـن بالوطـن التي تتمثـل في قوة الانشـداد والانتماء إلى الوطـن وثقافته وتاريخـه ولغتـه وعاداتـه وتقاليـده وتراثه.

نفهـم مـن هـذا أن المواطنـة بمـا تقـدم مـن المعـاني والتفسـيرات هـي شـعور موحـد بالانتـماء إلى الوطـن، وهـذا الشـعور يشـترك فيـه كل أبنـاء الشـعب الواحـد مـن منطلـق واحـد مهـما اختلفـت دياناتهـم وثقافتهـم وقومياتهـم ومواقعهـم الجغرافيـة في الوطـن، فالمهـم في ذلـك أن يجمـع هـذا الشـعب الواحـد في شـعوره هـذا تاريـخ مشـترك ومصـير مشـترك ومسـتقبل مشـترك، يتأطـر ذلـك كلـه بشـكل الدولـة الواحـدة القائمة عـلى قاعـدة الوطن

والمواطنـة التـي تتعـزز بوجـود الأرض التي تجمع أفـراد المجتمع السـاكنين في هذه الأرض؛ حيـث يتحقـق هـذا الانتـماء وهـذا الارتبـاط عـلى قاعـدة أساسـية تحققها مجموعـة مـن الخصائـص التـي تتحـدد بقيـم المجتمـع ومـا يحملـه مـن العـادات والتقاليـد والأعـراف والتاريـخ، وغـير ذلـك مـن خصائـص تعبر عـن وحـدة المصالح المشـتركة لأفـراد هـذا المجتمع.

صفات المواطنة

لقد أدركنا فيما سبق ماهية المواطنة في مفهومها العام، وفي ضوء هذا المفهوم وتفسيراته يمكن أن نوضح هنا حقيقة مهمة قد تكون غائبة عند البعض، وهي: أن المواطنة الحقيقية كسمة انتماء المواطن إلى وطنه، وصفة يتصف بها ساكن هذا الوطن، لا تعني اتصاف الجميع بهذه الصفة بمجرد الانتماء الشكلي إلى الوطن والعيش على أرضه، وحمل اسمه في علامات الدلالة، وبخاصة في بطاقة التعريف أو في جواز السفر، فمن السذاجة النظر إلى المواطنة من هذا المنظور القاصر الذي يختزل فهمها ومفهومها الصميمي وعمقها الواسع ودلالتها الحقيقية في هكذا فهم ضيق لا يخرج عن منظوره القاصر، بدليل أن هناك من الأفراد من ينتمون إلى الوطن شكلًا بالاسم فقط ولا ينتمون إلى الوطن عمقًا ومضمونًا؛ كونهم لا يدركون حقيقة الانتماء إلى الوطن وحقيقة دورهم وواجباتهم تجاه وطنهم، وحقيقة الأمر هنا أن هؤلاء الأفراد لا يتصفون بصفة المواطنة مضمونًا وعمقًا وإن اتصفوا بها شكلًا واسمًا فحسب.

ندرك من هذا أن المواطنة الحقة صفة أساسية تلازم المواطن الحقيقي، وهذه الصفة لا تتحقق- كما أسلفنا- إلا بوجود وطن تقوم عليه أسس الدولة والمجتمع، ويتحدد من خلال ذلك دور المواطن في الدولة والمجتمع وماله من حقوق وما عليه من واجبات أساسية يتطلب منه أن يؤديها تجاه الوطن، فالحقوق والواجبات سمتان أساسيتان تلازمان الفرد المواطن، وتدفعانه إلى تعميق صلته وارتباطه بالوطن حيث تبرز صفته الحقيقية واتصافه بالمواطنة الحقة.

إن الاتصاف بالمواطنة الحقيقية لدى الراشد أو الطفل يتجسد حقيقة في سمات عديدة تعبر عن جوهر المواطنة وصفاتها، لعل من أبرزها:

1. الاعتزاز بالانتماء الصميمي إلى الوطن.

2. الغيرة على الوطن وحبه.

3. الافتخار بثقافة الوطن وحضارته وعدم التجاوز على هذه الثقافة وقيمها.

4. الحرص على ممتلكات الوطن العامة والمحافظة عليها في كل الحالات والظروف.

5. الإسهام الفاعل في تطور الوطن وتقدمه.

6. الدفاع عن الوطن في كل المحافل والتضحية من أجله.

7. الالتزام بتنفيذ القوانين والأنظمة السارية في الوطن وإطاعتها بكل حرص وإخلاص؛ من أجل أمن المجتمع وأمانه وسلامة الوطن وازدهاره.

8. العمل مع المجموعة في تحمل المسؤولية تجاه القضايا المصيرية التي تواجه الوطن.

وانطلاقًا من هذه الصفات يتبلور موقف الإنسان المواطن من قضية المواطنة في إطار الحقوق والواجبات والسعي إلى تفاعلها المؤثر باتجاه خدمة الوطن ومجتمع هذا الوطن، وباتجاه تعميق الإحساس بالمواطنة الحقة، حيث ينمو هذا الإحساس «عن طريق السعي الحثيث إلى اكتشاف المواطن لذاته ومحيطه أولًا، ثم عن طريق المعرفة والمعايشة والقرب ثانيًا، ومن خلال هذا الاكتشاف تتشكل لديه الاقتناعات والتصورات المرتبطة بوجوده والوعي بمختلف الأبعاد الحقوقية والاجتماعية والثقافية؛ وهذا

مـا يسـاعده بعـد ذلـك على بنـاء المواقـف والاتجاهـات ومناقشـتها في ضـوء القيم السـامية للمواطنـة، كـما يسـاعده ذلـك عـلى بنـاء القـدرات والمهـارات التـي تمكن مـن الإبـداع والتميـز مـن أجـل تطويـر مسـيرة الوطـن وتغذيتهـا بـكل أسـاليب التشـجيع والتحفيـز»20. إذ أن هـذه الأسـاليب سـتخدم الوطـن وتعمـق المواطنـة مثلـما تخـدم المواطـن المبـدع والمبتكـر مـن أجـل تقـدم وطنـه.

وعـلى هـذا الأسـاس، نجـد المجتمعات الإنسـانية كافـة في مختلف بقـاع الأرض تعمـل بقدراتهـا كافـة - وعـلى اختـلاف مناهجهـا التربويـة والتعليميـة - على غرس مبـادئ المواطنـة في نفـوس الأطفال مـن النشء الجديد، لإيمانهـا أن الغرس الصحيح للمواطنـة في نفـس المواطـن لا بُـدَّ أن يبـدأ مـن الطفولـة بوصفهـا الأرض الخصبـة وقاعـدة النمـو المتصاعد للمواطنـة الصالحة.

وقبـل ذلـك، كانـت الأديان السـماوية قد خطت في هذا الاتجـاه مؤكدةً أهمية غـرس روح المواطنـة وتعميقهـا في نفـوس الأفـراد من أبنـاء الوطن؛ لـكي يعم الإخاء والعـدل والتسـامح والمسـاواة بـين أبنـاء الوطن الواحـد. وقد وضعت هـذه الأديان عديـدًا مـن الشرائـع التـي تؤمِّـن وتحمـي تطبيـق ذلـك، وهذا مـا نجـده واضحًا في الكتـب المقدسـة للأديان السـماوية كافة.

المواطنة في الخطاب القرآني

لقد جاء الإسلام وفي جوهر خطابه الإنساني والثقافي والديني والتربوي أعلى القيم التي تتجسد فيها معاني المواطنة الحقة؛ حيث يتضح ذلك في الخطاب القرآني الذي دعا إلى العدل والمساواة والتسامح وعدم التمييز بين المواطنين أو التفرقة العنصرية على أساس العرق أو اللون أو الدين، كما جاء في قوله تعالى: «ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين»21.

ففي هذه الآية الكريمة نجد أن الإسلام يساوي بين الجميع، ولا يقر العنصرية ولا التفرقة لسبب من الأسباب، وهدفه من ذلك بناء المجتمع الصحيح والمتعايش في إطار الوطن الذي يسمو به المواطن بروح المواطنة الحقة التي تمثل القيم الروحية والأخلاقية النبيلة، وتمتثل لها في بناء المجتمع الإنساني القويم الذي لا يتأسس وتقوم قواعده الصحيحة إلا بالأُخُوّة والوحدة والتعاون والمساواة في إطار المجتمع الواحد المتضامن، وفي إطار التعايش السلمي والتعاون البناء بين المجتمعات الإنسانية كافة بعيدًا عن التعصب والعنصرية، لذلك جاء الخطاب القرآني خطابًا موحدًا موجّهًا للناس كافة من أبناء البشر في مشارق الأرض ومغاربها كقوله تعالى: «يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبًا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير»22.

وبذلك فقد «أقر الإسلام المساواة والعدالة بين البشر وجعلها ميزانًا للعلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع الواحد وبين المجتمعات كافة، وحثّ الخطاب القرآني على احترام العقود والعهود والمواثيق؛ إذ أن احترام المواثيق والعهود أساس المواطنة الصالحة»23، كقوله تعالى:

«وأوفوا بعهد الله إذا عاهدتم ولا تنقضوا الإيمان بعد توكيدها وقد جعلتم الله عليكم كفيلًا إن الله يعلم ما تفعلون»24.

لقد جاء الإسلام في عصر كانت فيه المجتمعات العربية، وبخاصة مجتمعات القبائل في الجزيرة العربية، قبائل متفرقة متناحرة تسودها العداوة والبغضاء والعصبية الجاهلية؛ حيث يعيش القوي ويسحق الضعيف حتى في الجماعة الواحدة. وفي هذه الجماعة أو الجماعات المجاورة كلٌ يبحث عن مصلحته الخاصة على أرض لا وجود فيها لمفهوم الوطن والمواطنة وقيمهما مع فقدان شكل الدولة في ذلك الوقت، فعمد الإسلام بشريعته السمحة وبسيرة رسوله المصطفى النبي محمد (ص) وخُلقه العظيم كما يصفه القرآن الكريم في قوله تعالى: «وإنك لعلى خُلق عظيم»25؛ عمد إلى بناء المجتمع بناءً صحيحا بالاعتماد على قيمه الروحية والأخلاقية العظيمة، وانطلاقًا من البناء الروحي والنفسي والأخلاقي للإنسان ومتطلبات تعليمه قيم المواطنة الصحيحة، ومن ثم سعى إلى بناء الدولة بناء وطنيًا صحيحًا في شكل الوطن الواحد الذي تسوده روح الأخُوّة والتعاون والمساواة والتعايش السلمي بين أفراده. ومن نتائج ذلك تكونت من القبائل المتفرقة ومن الجماعات المتناحرة أمة متماسكة مفلحة تدعو إلى الخير وتأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر، مثلما عبر عنها الخطاب القرآني في قوله تعالى: «واعتصموا بحبل الله جميعًا ولا تفرقوا واذكروا نعمة الله عليكم إذ كنتم أعداء فألف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته إخوانا وكنتم على شفا حفرة من النار فأنقذكم منها كذلك يبين الله لكم آياته لعلكم تهتدون.. ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر وأولئك هم المفلحون»26.

وهكـذا أخـذت المواطنـة نسـقها الإنسـاني وقيمتهـا الأخلاقية وعمقهـا الوطني، ودلالتهـا الاجتماعيـة والتاريخيـة والجغرافيـة الشـاخصة في بنـاء المجتمع الإسـلامي وشـكله المنظـم في إطـار الوطـن والدولـة بشـكل خـاص، وفي بنـاء المجتمعـات الإنسـانية المختلفـة عـلى امتداد الكـرة الأرضية بشـكل عام؛ فبرز إلى الوجود شـكل الوطـن وقيمتـه المكانيـة والمعنويـة والتاريخيـة التـي تدعـو العـربي والمسـلم إلى الفخـر، وهـو يشـير إلى حقيقـة وطنـه ومواطنتـه بوجود وطنـه الحقيقـي، كما جاء في الخطـاب القـرآني بقولـه تعـالى: «وهـذا البلـد الأمـين»27.

ولـكي يبقـى هـذا البلـد أمينًـا يتطلـب منـا دائمًـا الحـرص عـلى تنميـة روح المواطنـة الحقـة لـدى أبنـاء هـذا البلـد، وأن لا نغفـل عنـه أبـدًا، وذلـك مـن خلال التواصـل في تربيـة الأطفـال وتعليمهـم عـلى المواطنـة، عـلى أن يسـبق ذلـك إدراك الجميـع ضرورات التربيـة والتعليـم عـلى المواطنـة.

ضرورات التربية والتعليم بالمواطنة

من بين الضرورات الأساسية للتربية بالمواطنة تبرز الضرورة لذلك في كون المواطنة ترسخ قيم الهوية الثقافية والحضارية للشعب الواحد في إطار خصوصيته الوطنية، وأهمية الحفاظ عليها من الاختراق أو الاندثار أو ما شابه ذلك من تحديات في عصر الفضاء والتكنولوجيا الاتصالية، وأبرزها تحدي العولمة التي تسعى إلى خلخلة الثوابت الموضوعية والمعايير القيمية للهوية الثقافية للشعوب كافة، لذلك «أصبح الاهتمام بالهوية الثقافية اهتمامًا واسعًا لا يختص بمجتمع دون آخر، إنما أصبح من القضايا الأساسية والمهمة التي تشغل بال المجتمع الدولي الذي سعى إلى عقد المؤتمرات ووضع التشريعات والبيانات التي تؤكد حتمية «الهوية الثقافية» وأهميتها ودعمها في حياة الشعوب؛ لأنها تمثل رمزًا من رموزها ونوعًا من السيادة والخصوصية الوطنية والثقافية»28.

من هنا تبرز أهمية المواطنة وضرورات التربية الأساسية عليها؛ من أجل الحفاظ على الهوية الثقافية الخاصة بكل مجتمع من المجتمعات الإنسانية في ظل ما يواجهها من أخطار وما يهددها من تحديات كتحدي العولمة كما ذكرنا هنا.

إن دعوتنا للحفاظ على الهوية الثقافية والحرص على كيانها وعناصرها القيمية، لا تعني التحصّن خلف القدرات الذاتية والتقوقع في المكان الخاص، وكذلك «لا تعني الحيلولة دون التعامل مع العصر بما فيه من تغيرات، وإن طبيعة القدرات البشرية الواجبة للتعامل مع ثورة المعلومات والمعرفة تختلف اختلافًا جوهريًا عن القدرات التقليدية؛ فهي تستلزم قيمًا

ثقافيـة ديناميكيـة قـادرة عـلى التعامـل مـع التغيـير السريـع ليـس بالتكيـف معـه فحسـب، بـل بالمسـاهمة فيـه تعديـلًا وتجديـدًا»29.

وهـذا التعديـل والتجديـد هـو مـا يجـب أن يجريا على بنيـة الهويـة الخاصة بمـا يتوافـق مـع العـصر وتطوراتـه، وبمـا لا يخـل بالقيمة الكليـة لخصوصيـة الهوية في إطارهـا الموضوعـي والاجتماعـي الـذي يسـتدعي إحاطتهـا بالاهتـمام الكامـل والمراجعـة المسـتفيضة لمجمـل عناصرهـا وأسـاليبها، ومعاينـة ذلـك معاينـة نقديـة موضوعيـة تسـهم في إعطـاء عناصرها روحًـا جديدة متجددة لا تخـرج عن قاعدتها القيميـة، ولكنهـا تجـدد هـذه القاعـدة وتجعلهـا حيـة متوافقـة مع كل عـصر وآن.

ويمكـن حصـول ذلـك إذا مـا سـعينا إلى تربيـة الطفل منـذ مراحلـه الأولى على المواطنـة الحقـة، ورسـخنا في تعليمـه مبـادئ المواطنـة بأسـاليب علميـة تبتعـد عـن التلقـي المبـاشر الـذي غالبًـا مـا يـأتي بنتائـج عكسـية تدفـع الطفـل إلى النفور مـن هـذا التعليـم وموضوعاتـه، لـذا علينـا أن نـدرك الغايـة الأساسـية التـي تقـف وراء تربيـة الطفـل وتعليمـه عـلى المواطنـة التـي تتمثـل بشـكل واضـح في تكويـن الإنسـان المواطـن الواعـي الممارس لحقوقـه وواجباته في إطار الجماعـة التي ينتمي إليهـا؛ مثلـما تتمثـل في العمـل المبرمـج مـن أجـل أن تنمـي لديـه باسـتمرار ومنـذ مراحلـه الأولى القـدرات والطاقـات التـي تؤهلـه مسـتقبلًا لحمايـة خصوصياتـه وهويتـه وممارسـة حقوقـه واداء واجباتـه بـكل وعـي ومسـؤولية، حتـى يتأهـل للتواصـل الإيجـابي مـع محيطـه. كذلك تتأسـس المواطنة على الوعـي بالخصوصيات الحضاريـة والتاريخيـة والوطنيـة والاسـتعداد لتنميتها وتوجيهها والدفـاع عنها بكل الوسـائل العلميـة والمعرفيـة في احـترام تـام لخصوصيـات الآخريـن، وتفاعـل متميز مـع مختلـف التجـارب، وانفتـاح مـوزون عـلى كل الثقافـات وحـوار واعٍ مـع كل الحضـارات»30.

وعلى هذا الأساس، يتطلب من أركان التربية والتعليم والقائمين عليها اعتماد الأسس والأساليب العلمية المتطورة في تنمية سلوك المواطنة لدى الأطفال، وجعلهم يدركون أهمية خصوصيتهم الثقافية والكيفية التي يجب الحفاظ عليها من الاختراق ومن الانحلال، مع ضرورة إعطاء الطفل أهميته في المجتمع وفسح المجال أمامه للإسهام الفاعل في البناء الاجتماعي والثقافي للمجتمع.

وفي اعتقادنا أن هذا الأمر لا يمكن أن يحصل من دون الانتباه إلى أهمية الخصوصية الإنسانية للطفل ودورها الفعال في «ثقافة الأطفال»، والاهتمام بأساليب الكتابة للطفل ومفاهيم الخطاب الثقافي الموجه للطفل وجعله مؤثرًا وفاعلًا ولا يقل أهمية عن غيره من «الخطابات الأجنبية»، وخلق قاعدة علمية عربية لثقافة الأطفال تلبي حاجات الطفل وتشبع نوازعه الغرائزية وتنمي مدركاته وخياله، وتجعله ميّالًا إلى ثقافته الخاصة أكثر من ميله إلى الثقافات الأخرى ووسائلها وقنواتها المغرية31.

إن هذا الأمر هو الذي يهيئ الطفل لتقبل كل ما هو متوافق ومنسجم مع قدراته وتطلعاته، ويمكن من خلال ذلك إعداده إعدادًا وطنيًا صحيحًا ومتوافقًا طبقًا لما تتطلبه المواطنة الحقة. وإذا ما نجحنا في تعميق قيم المواطنة في وجدان الطفل، فإننا بذلك ننجح في جعل الطفل مواطنًا صالحًا، وهذا النجاح هو من بين الأهداف المهمة التي تسعى برامج التنشئة الاجتماعية والثقافية وخططها؛ للوصول إليها في شخصية الطفل وبلورة قيمه الثقافية مع تنمية منظومته الأخلاقية والتربوية والتعليمية، حيث تأتي التربية على المواطنة لتحقق ذلك باقتدار كبير.

من هنا تبرز لنا ضرورة أخرى وأهمية كبيرة لتربية الطفل وتعليمه

عـلى المواطنة؛ لأن سـعة هـذه التربية وغاياتها أنها تخاطب «عقل الإنسـان المواطن لتمـده بالمعـارف اللازمـة عـن تاريـخ بلـده وحضارتـه وبالمعلومـات الضروريـة عن حقوقـه وواجباتـه، كـما تخاطب وجدانه لتشـكل لديه منظومة قيـم وأخلاق تنمي لديـه الإحسـاس بالافتخـار والاعتـزاز، وتحفـزه عـلى العطـاء والإخـلاص والتضحيـة، كـما تتوجـه إلى حواسـه لتمـده بالمهـارات الكافيـة في كل المجـالات التواصليـة والتقنيـة والعلميـة التـي تجعلـه قـادرًا عـلى الإبداع والتميـز من جهة، وقـادرًا على التعريـف بحضـارة بلـده والدفـاع عنها مـن جهـة ثانية»32.

إن الخطـاب الـذي تقـوم به التربية عـلى المواطنـة - وإن كان خطابًا تربويًا وطنيًـا بشـكل عـام - هـو خطـاب ثقـافي بالدرجـة الأولى، كونـه ينطلـق مـن قواعـد وقيـم ومؤثـرات ثقافيـة، ويتحـدد بعناصرهـا وغاياتهـا ويتصـل بقيمها وعوالمها.

وعـلى هـذا الأسـاس تأتي دعوتنا للتربية على المواطنـة وتعليمها وتأكيد أهميتها وضرورتهـا في كل عملياتنـا وبرامجنـا وخططنـا التربويـة والتعليميـة والثقافية، على أن يكـون المنطلـق الفاعـل في ذلـك منطلقًـا ثقافيًـا بالدرجـة الأولى؛ لأنـه هكـذا في حقيقتـه الجوهريـة، وأن يتحـدد بشـكل خـاص في إطـار ثقافـة الأطفـال الخاصـة، وينطلـق منهـا ولا يتجاوزهـا إلى مـا هـو خـارج محيـط الطفـل وعوالمـه وقدراتـه ووسـائله ووسـائطه الثقافيـة الخاصـة في المحيـط الاجتماعي.

كل ذلـك مـن أجـل أن يأخذ هذا المنطلـق أثره وتأثـيره وفاعليته الواضحة في منظومـة الطفـل العقليـة والوجدانيـة والانفعاليـة والتربويـة والثقافيـة والأخلاقيـة، ويعكـس مـدى مـا تـربى عليـه ومـا تعملـه مـن قيم لا تخـرج عن

إحساسـه بالمواطنة وشـعوره العالي بغاياتها وأهميتها التي يعكسـها سـلوكه الثقافي والاجتماعـي في المحيط الـذي يعيـش فيـه، ودور هـذا المحيـط في تربيتـه عـلى المواطنـة وتعليمـه قيمهـا، ففـي هـذا الإطار تتحـدد لنا ثلاثـة اتجاهات أساسـية في تربيـة الطفـل وتعليمـه المواطنـة الحقـة هي:

1- الأسرة.

2- المدرسة.

3- المجتمع.

وإذا مـا درسـنا هـذه الاتجاهـات وحددنـا مسـؤولية كل منهـا في إطـار التربيـة والتعليـم عـلى المواطنـة، فسـنجد أهميـة هـذه الاتجاهـات ودورها في هـذا المجال بشـكل واضح.

الأسرة والمواطنة

لـلأسرة دور مهـم في تربيـة الطفـل وتعليمـه عـلى المواطنـة بوصفهـا المنشأ الأول للطفـل، ومنهـا تنطلـق أولى خطـوات الطفـل عـلى طريـق التربيـة والتعليـم. وإذا مـا أحسـنت الأسرة وظيفتهـا التربويـة والتعليميـة وأدتها بشـكل فاعل ومؤثر، فـإن ذلـك سرعـان مـا ينطبـع أثـره ويتوضـح في أفعـال الطفـل وغرائزه وأحاسيسـه وسـلوكياته، وذلـك لأن الطفـل يتطبـع بمـا تطبعـت عليـه الأسرة وسـارت عليـه في منظومتهـا الثقافيـة والتربويـة والأخلاقيـة، فيأتي الطفل ليكون نتـاج هذه المنظومة، وانعكاسًـا لهـا، لـذا تجـده يتواصـل - طبيعيًـا – مـع قيمهـا وسـننها الاجتماعيـة في المجتمـع؛ لأن الطفـل بطبيعتـه الاجتماعية والثقافية والسـلوكية يمثل الأسرة ويمتثل لمنظومـة النظـام الاجتماعـي لـلأسرة التـي نشـأ وترعـرع فيها هـذا الطفل.

مـن هنـا ندرك أن الأسرة هي الطبيعة الأساسـية التـي يتطبع فيها الطفل خلال حياتـه الأولى، ومـا تريـده هـذه الأسرة لطفلهـا أن يكون عليه، لأنها هي من تشـكِّل هـذا التكويـن وتصوغـه بخاصـة إذا ما عرفنـا «أن الأسرة مؤسسـة اجتماعية مهمة، وهـي نظـام اجتماعي رئيس يشـكل أسـاس وجـود المجتمع ومصـدر الأخلاق، وهي العامل الذي يؤثر في النمو النفسي والانفعالي للفرد؟ وحسب ما يوضح مالينوفسكي فـالأسرة كمؤسسـه تتطلبهـا طبيعة الإنسـان إذا لم تضبط في منشـآت وضمن قوانين تحـدد الحقـوق والواجبـات أو المحلـلات والمحرمـات لتصبـح أليفة، فسـوف يتآكل البشر وتغزو هذه المؤسسـات حرب الجميع ضد الجميع، لذلك فوظائفها الأساسـية تتمثـل في مـد الأطفـال بالأخـلاق، وهـي بذلـك تعمل على نقـل الـتراث الاجتماعي،

كـما تعلمهـم العـادات والأعـراف والعواطـف المختلفـة مـن كراهيـة وتعـاون وتنافـس» 33.

والأسرة بهـذا القـدر مـن الأهميـة والفاعليـة في تشـكيل وعـي الطفـل وثقافته واتجاهـات صورتـه التربويـة، ومجمـل أبعـاد شـخصيته وكيانـه الإنسـاني؛ فإنهـا المسـؤولة الأولى عـن صياغة اتجاهـات الطفل نحو الوطن والمواطنـة وتقوية رابطة الطفـل بوطنـه وجعله قيمة عليا في شـعوره وفي وجدانه، وهذا ما يجب على الأسرة أن تقـوم بـه في بـادئ الأمـر عندما تنهـض لأداء مهامها التربويـة والتعليمية للطفل، فـإدراك قيمـة الانتـماء إلى الوطـن مـن قبـل الأسرة وسـعيها لترسـيخ هـذه القيمـة في وجـدان الطفـل، تشـكل مدخـلًا مهـما أمـام الأسرة لترسـيخ القيم المهمـة الأخرى وتعليمهـا الطفـل؛ وذلـك لأن قيمـة الانتـماء إلى الوطـن تعـد «مـن القيـم المجـردة الأساسـية التـي ينبغـي عـلى الفـرد أن ينشـأ عليهـا في مرحلـة الطفولـة حيـث يرمز إلى الوطـن بـالأم، واللغـة الأولى التـي يتعلمهـا الطفـل يطلـق عليهـا mother ton gue، الأمـر الـذي يشـير إلى اعتبـار الوطـن وكأنـه الأم، ويغـرس الانتـماء إلى الوطـن في نفـوس الأطفـال مـن خـلال تعريفهـم بالبطـولات التـي تقـوم بهـا الشـخصيات الوطنيـة في دفاعهـا عـن الوطـن، وأنهـم في سـبيل حمايـة الوطـن يكونـون عـلى اسـتعداد لبـذل كل غـالٍ ونفيـس، ويتـم أيضًـا مـن خـلال الأناشـيد الوطنيـة التـي تسـهم في تشـكيل الوجـدان وتشـحذ الهمم في سـبيل الدفاع عنه وحمايتـه، وكذلك في توضيـح المفهـوم الصحيـح للوطـن الـذي يحمـي هويته مـن جانـب، ويحقق له الحمايـة والرعايـة، ويشـبع لـه احتياجاتـه الأساسـية مـن جانـب آخر»34.

وإلى جانـب ذلـك، يتطلـب مـن الأسرة أن تجعـل البيـت بمثابـة الوطـن المصغـر للطفـل؛ لـكي تشـعره بأهميـة الوطـن وأهميـة الانتـماء إليـه والالتصـاق

بـه، وذلـك مـن خـلال قيـام أركان الأسرة (الأب والأم) بإجـراءات عمليـة وسـلوكية بهـذا الاتجـاه لربـط الطفـل بوطنـه، لعـل مـن أبرزها:

1-التعلـق بالوطـن قـولًا وفعـلًا، وإظهـار ذلـك أمـام الطفـل بطـرق سـلوكية بعيـدًا عـن الافتعـال والتصنع، كأن نتغنـى بمعالمه الحضارية والثقافية - على سـبيل المثـال- ونتحـدث عنهـا بفخـر واعتـزاز. ومـن المفيـد في ذلـك أن نسـهب في سرد القصـص والحكايـات التي تشـير إلى هـذه المعـالم ومكانتها، وندعو الطفـل إلى إثارة الأسـئلة حولهـا؛ ومـن ثـم نحيطـه بالإجابـات المقنعـة التـي تزيـد مـن معلوماتـه وتنمـي إحساسـه بقيمـة هـذه المعـالم وأهميتهـا، ولهـذا الأسـلوب تأثـيره الكبـير في وجـدان الطفـل وفي تنامـي إحساسـه بالمواطنـة بشـكل متواصـل.

2- إظهـار مـا يجـب إظهـاره مـن صـور وتحـف ووسـائل داخـل البيـت توضح وتظهـر أبـرز المعـالم والآثـار والمواقـع التراثيـة والحضاريـة والدينيـة للبلـد، في صور وأشـكال جميلـة ومعـبرة ومثـيرة لخيـال الطفـل، فمعايشـة الطفـل لهـذه المعـالم وتقديرهـا ومـن ثـم التعـرف عليهـا عـن قـرب يزيد مـن تعلـق الطفل بهـا؛ وبذلك نجعـل هـذا الطفـل سـلوكيًا وأخلاقيًـا وثقافيًـا يخطو خطـوة بعد خطـوة في طريق الإحسـاس العميـق بالمواطنة.

3- الحديـث المبـاشر وغـير المبـاشر مع الأطفـال حول صفات المواطنـة وأصولها ومقوماتهـا مـع تنشـئة الأطفـال عـلى عـادات وسـلوكيات المواطنـة عـبر إكسـابهم المهـارات التـي تمكنهـم مـن ذلك.

4- تربيتهـم عـلى احـترام المصلحـة العامـة وتقديرهـا، مـع تقديمهـا عـلى المصلحـة الشـخصية.

5- تنميـة روح التعـاون والمسـاعدة والتطـوع للعمـل مـن أجـل الصالـح العام والمشـاركة الفاعلـة في العمـل الجماعـي الـذي يهـدف إلى تقـدم المجتمـع والوطـن والمصلحـة العامة.

6- تربيـة الأطفـال وتعليمهـم عـلى التواصـل مـع الآخريـن والتفاهـم معهـم بشـكل حسـن وديمقراطـي، مـع قبـول الـرأي والـرأي الآخـر مهـما كان هـذا الأمـر بعيـدًا عـن التعصـب أو العنـاد، مـع ضرورة تعزيـز ثقافـة الحـوار والتسـامح بـين الأطفـال بمـا يخـدم روح السـلام والتعايـش السـلمي في المجتمع، فذلك مـن دواعي الـروح الوطنيـة وإحساسـها العـالي بالمواطنـة.

7- تعويـد الأطفـال عـلى مبـدأ التكافـل الاجتماعـي ومسـاعدة مـن يطلـب المسـاعدة، مـع ضـمان حسـن الجـيرة واحـترام الجـيران والحفـاظ عليهـم وعـلى ممتلكاتهـم، فذلـك مـن دواعـي إشـاعة المحبـة والتعـاون والإخـاء والأمـن بـين الجماعـات داخـل المجتمـع، وذلـك مـا يؤسـس الشـعور العـالي بالمواطنـة ويضمـن إشـاعة قيمهـا في المجتمـع.

8- تدريـب الأطفـال وتعليمهـم عـلى حمايـة البيئـة وحفظهـا، وإشـعارهم بالأفعـال والسـلوك قبـل الأقـوال، وإفهامهـم: أن البيئـة هي المسـكن الواسـع لأبناء المجتمـع، وعـلى هـؤلاء جميعًا تقع مسـؤولية حمايـة البيئة وتحسـينها فهي الوجه الناصـع للوطن.

9- حـث الأطفـال عـلى الدراسـة ومواصلـة التحصيـل العلمـي، إذ أن هـذا التحصيـل هـو الـثروة التي يحتاجها الوطن في تقدمه المسـتقبلي، والإسـهام في تقدم الوطـن ونهضتـه مـن الصفـات المهمـة التـي تتصـف بهـا المواطنـة الحقـة.

إن هـذه الخطـوات وغيرهـا الكثـير الـذي لا يسـع المجـال لـه هنـا، يشـكل أسـاس مهـام ووظائـف الأسرة في تربيـة الأطفـال وتعليمهـم عـلى المواطنـة، ولكن.. لا يمكـن لـلأسرة أن تبلـغ غاياتهـا وتنجـح في تنميـة ثقافـة الأطفـال ومدهـم بمـا يحتاجـون مـن تربيـة وتعليـم عـلى قيـم المواطنـة ما لم تكـن هذه الأسرة متسـلحة بالوعـي العـالي والعلـم المطلـوب.

مـن هنـا؛ فـإن وعـي الأسرة هـو الأسـاس الـذي يؤهلهـا للتعامـل مـع قضايـا الأطفـال المختلفـة بـإدراك مناسـب يوصلهـا إلى النتائـج الجيـدة في هـذا الاتجـاه، وذلـك لأن وظائـف الأسرة ومسـؤوليتها المتداخلـة والمعقـدة تفرض عليهـا أن تكون عـلى قـدر مـن الإدراك والفهـم للعلاقـات والمعـاني والأسـاليب التـي تسـع مجمـل تلـك المسـؤوليات. إذ أن الوعـي الشـامل ينطـوي عـلى إدراك علاقـة أو معنـى أو أسـلوب أو عمليـة وفهمهـا مـع معرفـة أسـاليب التطبيـق، وأي قصـور في جوانـب الوعـي يئـول إلى مـا يُسـمّى الوعـي المنقـوص أو الجزئي؛ لـذا يشـكل الوعي الأسري بالطفولـة نظامًـا مـن المعـارف والاتجاهـات والمهارات التـي تمتلكهـا الأسرة وزيادة كفايتهـا للقيـام بمعاملـة الأطفـال بطـرق ملائمة وتحسـين قدرتهـا على نقـل الثقافة إلى الأطفـال، لتكـون متوافقـة مـع متغـيرات الحـاضر ومنسـجمة مـع متطلبـات المسـتقبل. وإنمـاء الوعـي الأسري لا يقتـصر عـلى النهـوض بأفـراد الأسرة عـلى حـدة فقـط، بـل يتطلـب النهـوض بـالأسرة كوحـدة اجتماعيـة، مـا دامـت الأسرة بنـاء في النظـام الأسري، والوعـي بالطفولـة يلقـي عـلى الأسرة مسـؤوليات كبـيرة ليـس في علاقـة الأسرة بالأطفـال فقـط بـل في مسـؤوليتها عـن التعـاون مـع المؤسسـات والهيئـات ذات العلاقـة بالطفولـة، وهـو قابـل للتطور مـا دامت المعرفـة والمهمات الإنسـانية في تطـور مسـتمر، ومـا دامـت آفـاق التطلـع إلى المسـتقبل تفـرض عـلى الحـاضر كثـيرًا مـن الـشروط»35.

ومـن بـين هـذه الـشروط أن تكـون الأسرة مرنـة في وعيهـا، منفتحـة عـلى التطـور الـذي يحصـل للمعرفـة، وخاصـة في قضايا الأطفـال، لأن هـذه القضايا هي الأكـثر حساسـية وتـداولا في التطـور العلمـي لمختلف العلـوم والأفـكار والاتجاهات المتخصصـة في مجـال الطفولـة.

وعـلى هـذا الأسـاس يـأتي التأكيد عـلى وعـي الأسرة وأهميته في تربيـة الأطفال وتعليمهـم مختلـف القيـم والاتجاهـات التربويـة والثقافيـة والأخلاقيـة والوطنيـة، ومنهـا - عـلى وجـه التحديـد اتجـاه المواطنـة، لذلـك «تظـل كل الخدمـات المقدمة للطفولـة غـير ذات فاعليـة إذا لم تبـذل جهـود منظمـة للارتفـاع بالوعـي الأسري ووعـي المجتمـع كلـه بالطفولة»36.

وإلى جانـب وعـي الأسرة وأهميتـه وتأثـيره في تنامـي قـدرات الطفـل وزيادة وعيـه ومحصلاتـه المعرفيـة والثقافيـة وتعميقهـا في شـخصيته؛ يبرز هنـا اتجاه آخر مـن اتجاهـات التربيـة والتعليـم والتنشـئة الثقافيـة للطفـل الـذي لا يمكـن لـلأسرة ووعيهـا أن يأخذ دوره وفاعليتـه في المنظومة العقلية والأخلاقية والتربوية والوطنية للطفـل، مـا لم يتـآزر معهـا ويعمـق اتجاهاتهـا ووظائفهـا في التنشـئة الاجتماعيـة والثقافيـة بشـكل عـام، ووظائفهـا الأساسـية في تربيـة الطفـل وتعليمـه المواطنـة بشـكل خـاص، ذلـك هـو اتجاه المدرسـة.

المدرسة والمواطنة

للمدرسـة دور أسـاس ومهـم في العمليـات التربويـة والتعليميـة والتثقيفيـة للطفـل، ووظيفتهـا في هـذا الاتجـاه لا بُـدَّ أن تتكامـل مـع وظيفـة الأسرة في المجال التربـوي والتعليمـي والتثقيفـي للطفـل، وذلـك لأن المدرسـة بوصفهـا مؤسسـة اجتماعيـة رسـمية وظيفتهـا التربيـة تعمـل عـلى ترسـيخ وتعميـق خـبرات المجتمع وثقافتـه في نفـوس الأطفـال، عـلى وفق مـا يريده المجتمع وما يسـعى إليـه، انطلاقًا مـن قيمـه وعاداتـه وتقاليـده، وتماشـيًا مـع فلسـفته في الحيـاة.

والمدرسـة بهـذا المعنـى هـي وسـيلة المجتمـع في تربيـة الأطفـال التلاميـذ وتعليمهـم وإكسـابهم مختلـف القيـم واتجاهـات المعرفـة والعلـوم المناسـبة لمراحلهـم العمريـة المختلفـة، عـلى أن يبقى منهج المدرسـة في تطور دائـم ويتوافق مـع مقـدرات المجتمـع وأفـراده، ولا تبقى المدرسـة رهينـة المناهج القديمـة التي لا تتوافـق وتطـورات المجتمـع وأفـراده ووسـائله؛ فالحيـاة في تجـدد دائـم هكذا هي سـنتها، وذلـك في ضـوء الخاصيـة الأساسـية للمجتمـع وهـي خاصيـة التغـير، فـإذا كانـت البيئـة تتغير فالمجتمع يتغير، وأنشـطة النـاس تتغير، وموارد الغذاء والكسـاء تتغـير، فـإن الإنسـان لا بُـدَّ أن يتغـير؛ يتغـير في معلوماتـه لأن العلـم يتغـير، ويتغير في عاداتـه ومفاهيمـه، ويتغـير في مهاراتـه وسـلوكياته، وكل هـذا يتطلـب منـه أن يكسـب عـادات جديـدة، وأن تكـون لـه مفاهيـم ومعـارف غـير التي كانـت، ومعنى هـذا أن مـا نتعلمـه اليـوم يتغير في الغـد، ولذلك فنحـن نحتاج إلى أن نتجـدد بصورة مسـتمرة، ولهـذا أمرنا رسـول الله بـأن نطلب العلم من المهـد إلى اللحد، أي أنه (ص)

أمرنا أن نتجدد وألا نبقى على الصيغ القديمة والمعلومات السابقة؛ ومن هنا نشأت فكرة التعليم المستمر أو التربية المستمرة»37.

والمدرسة هي الكفيلة بتنفيذ هذه الفكرة والتواصل معها ومع طلابها في مراحل حياتهم المتعددة، حسب التغير والتطور وتماشيًا مع مقتضيات هذا التغير، وهذا التطور في المرحلة العمرية وفي المعرفة والمعلومة اللتين يجسدهما المنهج التعليمي في المدرسة.

من هنا؛ يتطلب من المدرسة أن لا تقف عند حد معين أو معرفة محددة في تربية الأطفال وتعليمهم على علم من العلوم أو قيمة من القيم، لأن هذه العلوم وهذه القيم تتطور وتتغير، مثلما تتطور وتتغير مع ما تواجهه من تحديات وأخطار.

ومن ذلك - على سبيل المثال - ما يختص بقيمة المواطنة وضرورات التواصل في التربية عليها، وفي تعليمها لكل أفراد المجتمع، أن أبرز ما كان يواجه المواطنة قبل خمسين أو ثلاثين سنة في مجتمعاتنا العربية والإسلامية هو خطر «الغزو الثقافي» الذي كان يتجلى بأساليب وطرق ووسائل متعددة، منها ما يتوجه بالإعلام ووسائل الاتصال التقليدية في ذلك الوقت، ومنها ما يساعد على تغلغله بيننا عبر نقل العادات والتقاليد الغريبة، والتماهي مع الثقافات الوافدة بطرق تخل بمحددات الثقافة الوطنية. وقد أمكن السيطرة على بعض هذه الأساليب وهذه الطرق والوسائل عبر السيطرة الوطنية والرقابة الداخلية، الذاتية والعامة، التي تنطلق - في الغالب - من منطلقات المواطنة الحقة وقيمها الأخلاقية والتربوية والثقافية.

أما الآن فقد تغير «الغزو الثقافي» وتطورت مسمياته وأساليبه، وتعددت أشكاله وتأثيراته التي يصعب حصرها ومواجهتها، أو السيطرة

عليها كما يحاول البعض؛ وذلك لأن هذا الغزو - وإن لم يعده البعض غزوًا - أصبح المجال المفتوح من سماوات العالم وفضاءاته، وموجهًا إلى الجميع بلا استثناء، فهو لا يعرف الحدود كما هي على الأرض بين الدول والقارات، فقد تجاوز هذه الحدود وردم الفواصل التي كانت قائمة بين مختلف الثقافات في العالم.

وهذا «الغزو» المتغير أو المتطور الذي يغري الجميع بتقنيته هو ما نجده الآن في الفضاء - ونتواصل معه - شئنا أم أبينا - في كل وسائلنا واتصالاتنا في أرض الله الواسعة عبر الأقمار الصناعية، من خلال القنوات الفضائية والإنترنت ومجمل وسائل التكنولوجيا الاتصالية الحديثة التي تصلنا ونتواصل معها بكل سهولة، فيصلنا منها «السيء والجيد» الذي دخل كل بيت، ولا يمكن التمييز بين هذا وذاك إلا من خلال الروادع الأخلاقية والقيم التي تربى عليها وانطلق منها الإنسان المواطن الذي تحدده مواطنته في توجهاتها الأخلاقية والتربوية والثقافية الحقة التي نشأ عليها، وتحصن بقيمها منذ التأثيرات التربوية والثقافية الأولى للأسرة ثم التأثيرات المتتابعة للمدرسة.

من هنا تأتي المدرسة بتأثيراتها وأساليبها لتزيد من حصيلة الطفل الوطنية والثقافية والاجتماعية، ولتواصل ما بدأته الأسرة ورسخته في وجدان الطفل من عادات وتقاليد وإحساسات تدور في فلك المواطنة وضرورتها في الوجدان الإنساني.

إننا إذا ما أردنا التحدث والبحث في دور المدرسة ووظائفها تجاه تربية الطفل والتلميذ وتعليمه المواطنة، فإننا بذلك نحتاج إلى صفحات متعددة يطول البحث فيها؛ وذلك لأهمية المدرسة، ولأهمية وظائفها ودورها في

تعليـم المواطنـة والتربيـة عليهـا. ولـكي لا يأخـذ البحـث في هـذا الاتجـاه مسـاحة واسـعة ويتجـاوز الحـدود المتاحـة، سنشـير هنـا – باختصـار شـديد – إلى أبـرز الخطـوات وأهـم الإجـراءات التـي يتطلـب من المدرسـة أن تقـوم بهـا واتخاذها في التعليـم عـلى المواطنـة، وهـي بإيجـاز تـام:

1. إفهـام الأطفـال التلاميـذ مـا لهـم مـن حقـوق ومـا عليهـم مـن واجبـات، وماهيـة هـذه الحقـوق وماهيـة هـذه الواجبـات، وتعريفهـم بحقيقـة حقـوق الآخريـن عليهـم، كحقـوق الوالديـن والأقارب والأصدقـاء والجيران وعابري السـبيل والفقـراء وغيرهـم، وتزويدهـم بالخبرة والمهـارات اللازمة لكيفيـة التعامل مع هذه الحـالات، وتطبيـق الحقـوق والواجبـات فيهـا، فذلـك مـن صلـب الواجبـات التـي يجـب أن تؤديهـا المواطنـة.

2. تدريـب الأطفـال التلاميـذ وتعليمهـم على تطبيـق النظـام وإفهامهم أن هذا النظـام هـو المنظـم لحيـاة الشـعوب، وهـو الأسـاس الـذي تتقـدم من خلالـه هذه الشـعوب وتحافـظ عـلى مواطنتهـا في إطـاره، لذلـك فإن إطاعـة النظـام والتقيد به يشـكلان قمـة مـن قمـم المواطنـة، وإن احـترام النظـام يجـب أن يبـدأ مـن البيـت ثـم المدرسـة ثـم الشـارع فالمجتمع بشـكل عـام، ومخالفـة النظام مخالفة للسـلوك السـوي وحالـة شـاذة لا تليـق بصفـات المواطنـة الحقة.

3. إفهـام الطفـل، التلميـذ أن اجتهـاده ونجاحـه في تحصيلـه الـدراسي، يشـكلان أهميـة للوطـن والمجتمـع قبـل أن يكـون نجاحًـا شـخصيًا خاصًـا بـه. وعـلى المدرسـة أن تسـتخدم مختلـف الطـرق العلميـة والارتقـاء بمسـتوياته الدراسـية، ومنها - على سـبيل المثال - وسـائل التشـجيع والإشـادة أمام التلاميذ داخـل الصـف، أو تعليـق صورتـه في لوحـة المتفوقـين، أو منحـه شـارة خاصـة

بالتفـوق كأن تُسـمّى «شـارة المواطنـة الحقـة»، فهـذه الوسـائل أو الخطـوات التشـجيعية مـن شـأنها أن تدفع التلاميـذ الآخرين إلى أن يحذوا حـذو هذا التلميذ، وبذلـك ترتقـي المدرسـة بمسـتوى التلاميـذ وتدفـع باتجـاه تعميـق جهـود التفـوق العلمـي لتلاميذهـا، وإذا مـا وصلت إلى هذا المسـتوى فإنها تضـع خطوات الأطفال، التلاميـذ في الاتجـاه الصحيـح نحـو المواطنـة الحقة.

4. تعليـم الطفـل، التلميـذ عـلى الاحـترام المتبادل بينـه وبين الآخرين، سـواء في المدرسـة أو خارجهـا وتدريبـه عـلى ذلك بالطـرق والوسـائل المتاحة كافـة، وإفهامه ماهيـة الديمقراطيـة التـي تحتاجهـا المواطنة، وعيًا وسـلوكًا.

5. اسـتخدام وسـائل الإيضـاح المناسـبة لنـشر مـا يجـب نـشره وتعليمـه مـن مبـادئ وأفـكار وقيـم وممارسـات تختـص بالمواطنة، وتـؤدي إلى تعميـق اتجاهاتها في نفـوس التلاميـذ.

6. تعويـد الطفـل التلميـذ وتعليمـه عـلى المحاورة، وإبـداء الـرأي، وتقبل الآخر والمشـورة واحـترام اقتناعـات الآخريـن، طالمـا لا تتعـارض مـع الأخـلاق العامـة، ولا تـسيء إلى الآخرين.

7. إيجـاد نـوع مـن الصحـف الجداريـة داخل المدرسـة، وتشـجيع التلاميذ على تحريرهـا وكتابتهـا واختيـار موضوعاتهـا التـي تتمحور حـول مفاهيـم المواطنة وما يـدور في رحابهـا مـن قضايا، كقضايا البيئـة وحمايتها ونظامها، وقضايـا النظام وأداء الأمانـة وصيانـة الممتلـكات العامة، واحـترام الرمـوز الوطنية، ومفهـوم الديمقراطية والسـلام، وغير ذلك.

8. تعميـق وسـيلة المـسرح المـدرسي وتنشـيطه داخـل المدرسـة ليأخـذ دوره الفاعـل في مسرحـة المناهـج الدراسـية المقـررة لمختلـف الـدروس بشـكل عـام، ولـدروس التربيـة الوطنيـة بشـكل خـاص؛ وذلـك لأهميـة هـذا المـسرح في

شـد الطفـل إلى الدروس التي تتوسـل أسـلوب المـسرح في الإفهـام؛ فالمسرح المدرسي داخـل المدرسـة ومـسرح الأطفـال في واقـع الطفل وسـيطان مهـمان لتعليـم الطفل وتوجيهـه نحو المواطنـة الحقة.

9. تكثيـف الرحـلات المدرسـية إلى الأماكـن العامـة، كالمتاحف الوطنيـة والمكتبات العامـة، والمواقـع الدينيـة والآثاريـة، والمراكـز العلميـة والترفيهيـة، والأماكن السـياحية الأخـرى داخـل البـلاد، واعتبار تلك الرحلات بمثابـة ورش عمل لتدريب الأطفال التلاميذ وتعليمهـم عـلى الأنشـطة والمهـارات اللازمـة التي تتطلبها أسـاليب التعليـم بالمواطنة، واكتسـاب صفاتها وممارسـتها، وعيًا وسـلوكًا.

إن هـذه الإجـراءات والخطـوات المهمـة التـي عرضناها واسـتعرضناها بشـكل سريـع وموجـز، مـا هي إلا جزء يسـير، ويسـير جدًا، مـن إجراءات وخطـوات أخرى عميقـة وكثـيرة لا مجـال لحصرهـا هنـا، ويتطلب من المدرسـة أن تتخذهـا وتنطلق منهـا لتربيـة الأطفـال وتعليمهم مهـارات المواطنـة الحقيقية وواجباتهـا وصفاتها.

وتنفيـذ ذلـك والقيـام بـه مـن قبـل المدرسـة عـلى أكمـل وجـه، يتطلـب أن يكـون هنـاك كادر تعليمـي خبـير ومـدرب عـلى وفـق مناهـج تربويـة وتعليميـة حديثـة، تختـص وتتوسـع بالتربيـة الوطنيـة، عـلى أن يأخـذ ذلـك سـعته الواضحـة داخـل المدرسـة، ويتـآزر ويُدعـم مـن مؤسسـات المجتمـع الأخـرى.

المجتمع والمواطنة

نعنـي بالمجتمـع هنـا مجموعـة الأفـراد والمؤسسـات الحكوميـة والأهليـة بمسـمياتها واتجاهاتهـا واشـتغالاتها ومفاهيمهـا كافـة، التـي منهـا - عـلى وجـه الخصـوص - المؤسسـة الأسريـة التـي سـبق أن أشرنـا إلى أن الأسرة - مثلهـا مثـل المدرسـة - مؤسسـة اجتماعيـة تربويـة. ويهمنـا أن نشـير هنـا إلى أبـرز مؤسسـات المجتمـع التـي يتطلـب منهـا أن تقوم بـدور مؤثر وفعـال في إعانة الأسرة والمدرسـة عـلى تعليـم المواطنـة لأبنـاء المجتمـع مـن الأطفـال.

مـن هـذه المؤسسـات بشـكل عام المؤسسـات الإعلاميـة والمؤسسـات الثقافية والمؤسسـات الدينيـة والمؤسسـات الصحيـة والمؤسسـات التعليميـة والمؤسسـات الاجتماعيـة وغيرهـا.

ويفـترض بهـذه المؤسسـات جميعهـا أن تـؤدي مـا عليهـا مـن مسـؤولية ووظائـف تجـاه تعليم المواطنة وإشـاعة مفاهيمها في أوسـاط المجتمع بشـكل عام، وفي محيـط الأطفـال بشـكل خاص؛ فالمؤسسـات الإعلامية والتـي تتمثل في الصحف والمجـلات والقنـوات الإذاعيـة والتلفزيونيـة ومجمـل وسـائل الاتصـال الأخـرى، لها عظيـم الـدور في إشـاعة مفاهيـم المواطنـة وقيمتهـا، إذا مـا قامت بهـذا الدور على أكمـل وجـه مـن خـلال نـشر الخطـط والبرامـج وتقديمهـا واقـتراح المهـارات التـي توسـع مـن اسـتعدادات الطفـل وتنشـطها، لاسـتقبال كل مـا مـن شـأنه التوسـع والتطـور في تعليـم المواطنـة، والتدريب على ممارسـتها والتقيـد بمحدداتها وصفاتها في السـلوك العـام.

والمؤسسـات الإعلاميـة ببرامجهـا الواسـعة وخططهـا المهمـة وتأثيرهـا الكبـير خـير مـن يعـين الأسرة والمدرسـة عـلى توسـيع مديـات التعليـم والتدريـب عـلى المواطنـة وتطورهـا وبلـوغ النتائـج المتقدمـة في هـذا الاتجـاه.

أما المؤسسات الثقافية التي تنبثق عنها خطط التطور الثقافي وإنتاج الإبداع الأدبي والفني والفكري في مختلف الاتجاهات، إلى جانب الإنتاج المعد والتنوع في شكل الكتاب المطبوع وغيره، فهي الأخرى تمثل الداعم القوي لجهود الأسرة والمدرسة في مجال تعليم المجتمع ومختلف الاتجاهات المعرفية والثقافية والعلمية ومنها اتجاهات المواطنة.

أما المؤسسات التعليمية المتنوعة كالجامعات والمعاهد ومراكز البحث العلمي وغيرها، فهي الأخرى لها دور كبير في تهيئة الكوادر والخبرات العلمية التي تتطلبها المدارس بمراحلها كافة بشكل متواصل، فهذه المؤسسات معنية بشكل دقيق بوضع المناهج واقتراح الخطط والوسائل والأفكار التي تعمق قيم التربية الوطنية وتؤسس لقواعد المواطنة الصالحة.

أما المؤسسات المتنوعة الأخرى كالمؤسسات الدينية والمؤسسات الصحية والمؤسسات الاجتماعية وغيرها فهي مؤسسات ساندة وداعمة ومؤثرة وفاعلة ضمن مجالها في إشاعة قيم المواطنة وتعميقها لدى الأفراد، ولها ما للمؤسسات الأخرى من وظائف ومسؤوليات ومؤثرات في تعليم المجتمع المواطنة مما لا مجال لحصره هنا.

والمهم في مجمل مؤسسات المجتمع، إذا أراد هذا المجتمع أن يعمق ويطور من تعليمه لأفراده عامة ولأطفاله خاصة المواطنة، أن يسعى إلى تطوير وعي المجتمع وإنقاذه من آفات الجهل، ومنها آفة الأمية، وأن يشيع مفاهيم القراءة وأساليبها ومهاراتها وأدواتها في مفاصل المجتمع كافة، لأن القراءة هي التي توسع وعي المجتمع وتمده بالمعرفة المطلوبة لمحاربة الجهل والأمية.

لذا فإن المجتمع الذي تشيع فيه الأمية أقل تعلمًا من غيره؛ ذلك

أن معرفـة القـراءة والكتابـة تتيـح لصاحبهـا أن يتصـل بغـيره فيقـرأ مـا يكتبون من مكتشـفات وعلـوم وتكنولوجيـا وأفـكار، فالقـراءة والكتابـة هـما أداتان أساسـيتان لاتصـال أفـكار الناس بعضها بالبعـض الآخر اتصالًا يترتب عليه نمـو الطرفين الكاتب والقـارئ. ومعنـى هـذا أن المجتمـع الـذي تشـيع فيه القدرة عـلى القـراءة والكتابة تشـيع فيـه العوامـل الفعالـة في نمـو المعرفة ونمو دواعـي التنمية الشـاملة»38.

وعـلى هـذا الأسـاس يتطلـب مـن المجتمـع، لـكي ينهـض بمسـؤولياته تجـاه المواطنـة، أن تعمـل كل مؤسسـاته وأفـراده عـلى توسـيع دوائـر التعليـم والتعلـم والتدريـب، لأن في ذلـك التطـور المعرفي والتوسـع العلمي الذيْن ينشـدهما المجتمع ويسـعى إليهـما في مجمـل أهدافـه الحـاضرة والمسـتقبلية، وفي مجمـل اتجاهاته في التعليـم، ومنهـا اتجـاه التعليـم بالمواطنـة.

لقـد كان التعليـم - وسـيبقى - رافـدًا أساسـيًا مـن روافـد النـماء والتطـور والتقـدم لـكل المجتمعـات، ولـو أردنـا دراسـة واقـع هـذه المجتمعـات فسـنقف عـلى حقيقـة ذلـك بـكل وضـوح، حيث سـنجد أن التعليـم في هـذه المجتمعات هو شـغلها الشـاغل؛ لأنهـا تجـد فيه أسـباب التطور والنـماء المتواصل، والقـوة التي تمد ديمومتهـا بالعطـاء الخـلاق.

ومـن هـذه المجتمعـات - عـلى سـبيل المثـال – مجتمـع اليابـان، صاحـب المشروعـات العملاقـة والتكنولوجيـا الصناعيـة الهائلـة في العـالم، «إذ أن اليابـان تؤمـن بالتعليـم إيمانًـا راسـخًا، فـكل أجهـزة المجتمـع تتعلـم وتعلـم، حيـث تقوم المصانـع بالإنتـاج المعـروف في مجـال السـيارات ومجـال الإذاعـة والتلفزيـون ومجـال السـاعات وأدوات التصويـر وكل مـا يحتاجـه الإنسـان الحديـث، ولأغلب هـذه المصانـع برامـج تعليميـة، فتجـد مصنعًـا للسـاعات أو لأدوات التصويـر

وبـه ورش للتدريـب ومـدارس للتعليـم؛ وبهـذا تضمـن تجديـد أفـكار العاملـين فيهـا وتدريبهـم، وتضمـن كذلـك تدريـب الراغبـين مـن المواطنـين غـير العاملـين فيهـا وتعليمهـم. وبلغـت ضخامـة بعـض مؤسسـات التعليـم في بعـض المصانـع أن أصبحـت فيهـا أدوات تعليميـة كبـيرة، ولبعض هـذه المصانع مجالس عليـا للتعليم، وهـذا بالطبـع إلى جانـب مجالـس البحـوث العلميـة، وإلى جانـب مـا تنـشره هذه المجالـس مـن مجـلات وكتـب ومطبوعـات لهـا قيمتهـا التعليميـة39.

فـما أحوجنـا إلى هـذا التعليـم وسـعته في مجتمـع متعلـم قائـم عـلى العلـم والتعليـم وديدنـه تربيـة أفـراده وتعليمهـم المواطنـة الحقـة، التـي مـن خلالهـا يتـم إعـداد الإنسـان، المواطـن الصالـح المتقـدم، فـلا يمكـن أن نصـل إلى الدرجـة الطموحـة مـن التعليـم والتعلـم في المجتمـع، إلا بإشـاعة مبـادئ التعليـم وأسسـه ومسـتلزماته في المجتمـع، وتهيئـة الجميـع لهذا التعليـم، على أن تتهيأ اسـتعدادات المجتمـع بأفـراده كافـة، وخاصـة من النـشء الجديد عـلى التعليم، وعـلى أن يكون جوهـر هـذا التعليـم ومفتـاح دخولـه إلى العلوم والمهـارات والمعـارف المختلفة هو التعليـم بالمواطنـة، وهـذا التعليـم لا يقـوم بصـورة صحيحـة وعـلى أسـس سـليمة، مـا لم تتضافـر جهـود الأسرة والمدرسـة والمجتمـع في هـذا الاتجـاه. عـلى أن يسـبق ذلـك، وكخطـوة أولى في المسـار الصحيح، الاهتـمام الجدي والواسـع بثقافة الأطفال وإشـاعة مفاهيمهـا ومسـتلزماتها وعناصرها، وزيـادة الوعي بمتطلباتهـا ومحدداتها وخصائصهـا؛ لـكي يسـهل أمامنـا الطريـق نحـو تربيـة المواطنـة الحقـة للأطفـال وتعليـم مبادئهـا وقيمهـا وأصولهـا ومتطلباتهـا.

هوامش الفصل العاشر

1. خوري، توما، جورج. 1983. المناهج التربوية. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

2. نبي، مالك بن. 1984. مشكلة الثقافة، ترجمة: عبد الصبور شاهين. دار الفكر، دمشق، سوريا، الطبعة الرابعة.

3. انظر: أحمد على الفنيش، أصول التربية. ليبيا، تونس، الدار العربية للكتاب، 1982، ص 37.

4. المثناني، معتوق. 1986. منهج رياض الأطفال. الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا، الطبعة الأولى، ص 122.

5. انظر: رايموند وليامز، الثقافة والمجتمع، ترجمة: وجيه سمعان. النشر المشترك، دار الشؤون الثقافية، بغداد، العراق. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1980، ص 263.

6. المرجع نفسه، ص 236.

7. الهيتي، هادي نعمان. 1988. ثقافة الأطفال. عالم المعرفة، الكويت، ص 31.

8. الكعبـي، فاضـل. 1997. موجهـات ثقافـة الأطفـال في مرحلـة الطفولـة المبكـرة. مجلـة الطفولـة، العـدد الثامن، أيلـول، الجمعيـة العراقية لدعـم الطفولة، بغـداد، العـراق.

9. الهيتي، هادي نعمان. مرجع سابق، ص 34.

10. الكعبـي، فاضـل. 2010. الكيـان الثقـافي للطفـل. مؤسسـة العـروة الوثقى، بـيروت، لبنـان، الطبعـة الأولى، ص 179.

11. الكعبـي، فاضـل. 2004. الطفـل واكتسـاب القيـم الثقافية. جريـدة الزمان، العـدد 1884، في 10 آب 2004، بغـداد، العـراق.

12. المصدر نفسه، ص 11.

13. القـوصي، عبـد العزيـز. 1985. أولادنـا بين التعليم والتعلـم. مطبعة النهضة العربيـة، القاهرة، الطبعة الأولى، ص 9.

14. الدمـرداش، سرحـان ومنـير كامـل. 1988. المناهج المعـاصرة. مكتبة الفلاح، الكويـت، الطبعة الأولى، ص 3.

15. الكعبـي، فاضـل. 2005. الإنسـان بـين التربيـة والثقافـة. جريـدة الزمـان، العـدد 2160، في 2005/7/12، بغـداد، العـراق.

16. قـلادة، فـؤاد سـليمان. 1976. أساسـيات المناهـج في التعليـم النظامـي وتعليـم الكبـار. دار المطبوعـات الجديـدة، الإسـكندرية، مـصر.

17. المثناني، مرجع سابق، ص 128.

18. الجرجـاني، الشريـف. 1971. التعريفـات. الـدار التونسـية للنـشر، تونس، ص 132.

19. الموسوعة العربية، انظر: عمر الشيباني، تطور النظريات التربوية، دار الثقافة، بيروت، لبنان 1971.

20. انظر: مفهوم المواطنة والتربية عليها، محمد عرابي، القلم ع 9، بغداد 2005.

21. سورة الروم، الآية 22.

22. سورة الحجرات، الآية 13.

23. راجع: التربية الوطنية والاجتماعية للصف السادس الابتدائي، شذى العجيلي، عبد المنعم الحسيني، عادلة القيثار. وزارة التربية، جمهورية العراق. الطبعة السادسة 2010، ص 16.

24. سورة النحل، الآية 91.

25. سورة القلم، الآية 4.

26. سورة آل عمران، الآيتان 103 و104.

27. سورة التين، الآية 3.

28. الكعبي، فاضل. 2009، ثقافة الأطفال، دلالات الهوية وجدل الحفاظ عليها. مجلة الرافد، العدد 142، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

29. بن عبد العزيز، طلال. 1999. في تقديمه لملف مجلة الطفولة والتنمية، العدد صفر، تشرين الثاني، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، مصر.

30. انظر: مفهوم المواطنة والتربية عليها، مرجع سابق.

31. الكعبـي، فاضـل. 2008. ثقافـة الأطفـال: بـين الخصوصية والاخـتراق، مجلة الطفولـة والتنميـة، العـدد 16، المجلـس العربي للطفولـة والتنميـة، القاهرة، مصر.

32. دور التربية على المواطنة، موقع الأفق للإنترنت.

33. أبـو عتاقـة، عـلي. 2008. تأثـير الأسرة والمحيـط الاجتماعـي في تثقيـف الطفـل. مجلـة الطفولـة والتنميـة، العـدد 16، المجلـس العـربي للطفولـة والتنميـة، القاهـرة، مـصر.

34. الكـردي، مهـا. 2004. القيـم في برامـج الأطفـال في القنـوات التلفزيونيـة المحليـة لمجتمـع الصعيـد في مـصر، مجلـة الطفولـة والتنميـة، العـدد 15، المجلـس العـربي للطفولـة والتنميـة، القاهـرة، مـصر.

35. الهيتـي، هـادي نعـمان. 2008. الوعـي الأسري بالطفولـة العربية في علاقته بأسـاليب معاملـة الأطفـال. مجلـة الطفولـة والتنميـة، العـدد 16، المجلـس العـربي للطفولـة والتنميـة، القاهرة.

36. المصدر نفسه.

37. القوصي، عبد العزيز. مرجع سابق، ص 47.

38. المرجع نفسه، ص 60.

39. المرجع نفسه، ص 69.

المصادر والمراجع

1- القران الكريم

2- الدمـرداش، سرحـان، ومنـير كامـل. 1988، المناهـج المعـاصرة. مكتبـة الفـلاح، الكويـت، الطبعـة الأولى.

3- الفنيـش، أحمـد عـلي. 1982 أصـول التربيـة. الـدار العربيـة للكتـاب، ليبيـا، تونـس، الطبعـة الأولى.

4- خـوري، تومـاس جـورج. 1983، المناهـج التربويـة. المؤسسـة الجامعيـة للدراسـات والنـشر والتوزيـع، بـيروت، الطبعـة الأولى.

5- وليامـز، رايمونـد. 1980، الثقافـة والمجتمـع، ترجمـة: وجيـه سـمعان. مـشروع النـشر المشـترك، دار الشـؤون الثقافيـة العامـة، بغـداد. الهيئـة المصريـة العامـة للكتـاب، القاهـرة.

6- المتنـاني، معتـوق محمـد عبـد القـادر. 1986، منهـج ريـاض الأطفـال. الـدار الجماهيريـة للنـشر والتوزيـع والإعـلان، ليبيـا، الطبعـة الأولى.

7- قـلادة، فـؤاد سـليمان. 1976، أساسـيات المناهـج في التعليـم النظامـي وتعليـم الكبـار. دار المطبوعـات الجديـدة، الإسـكندرية.

8- الشيباني، عزيزة محمد أحمد. 1992، أثر رياض الأطفال على التكيف الاجتماعي. الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا، الطبعة الأولى.

9- عاقل، فاخر. 1977، التربية قديمها وحديثها. دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الثانية.

10- البدران، إيناس فاضل. 2000، آفاق التربية الإسلامية الحديثة وجذورها. الأشقر للطباعة، بغداد.

11- مسن، بول، جون كونجر، جيروم كاجان، وبمساعدة ديانا سنين. 1986، أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مكتبة الفلاح، الكويت، الطبعة الأولى. ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة.

12- اليونسيف، منظمة الأمم المتحدة للطفولة. 1990. الأطفال أولًا. النص الكامل لاتفاقية حقوق الطفل، المؤسسة الصحفية الأردنية، الرأي، عمان.

13- مقررة، حسين سليمان. 1977. الأصول التربوية لبناء المناهج. دار المعارف، القاهرة، الطبعة الأولى.

14- هيئة معهد دراسة الطفل بجامعة تورنتو، كندا. 1961. ترجمة: ضياء الدين أبو الحب. فصول ملخصة في أسس تهذيب الطفل، وزارة المعارف العراقية، مطبعة المعارف، بغداد.

15- عبد الهادي، بنيل، يوسف شاهين. 1991. تطور التفكير عند الطفل. مركز غنيم للتصميم والطباعة، عمان، الطبعة الأولى.

16- الشيباني، عمر محمد التومي. 1971. تطور النظريات والأفكار التربوية. دار الثقافة، بيروت، لبنان.

17- المخزنجي، محمد حسين. 1948. طرق التربية الحديثة. مطبعة مصطفى الحلبي، القاهرة، الطبعة الثالثة.

18- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. 1332هـ. البيان والتبيين، ت ج1، القاهرة.

19- دياب، فوزية. 1966. القيم والعادات الاجتماعية. دار الكتاب العربي، القاهرة.

20- صبيح، إبراهيم محمد. 1982. الطفولة في الشعر العربي الحديث. دار الثقافة، الدوحة.

21- البدري، مصطفي نعمان. 1980. أغاريد الرافعي. الدار الوطنية، بغداد.

22- القوصي، عبد العزيز. 1985. أولادنا بين التعليم والتعلم. مطبعة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى.

23- سكينر. ب. ف. 1980. تكنولوجيا السلوك الإنساني. ترجمة: عبد القادر يوسف. سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

24- الألوسي، جمال حسين. 1988. علم النفس العام. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.

25- الكعبي، فاضل عباس. 1999. المداخل التربوية ومرتكزات التجانس المعرفي في ثقافة الأطفال. دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.

26- الهيتي، هادي نعمان. 1988. ثقافة الأطفال. سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

27- ناصر، محمد. 1977. الفكر التربوي العربي الإسلامي. وكالة المطبوعات، الكويت.

28- الغزالي. 1306 هـ. إحياء علوم الدين. القاهرة.

29- أمين، مصطفى.1970. تاريخ التربية. القاهرة.

30- الغزالي. 1969. أيها الولد. اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.

31- عبد الدايم، عبد الله. 1975. التربية عبر التاريخ. دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية.

32- الماوردي، أبو الحسن على بن محمد بن حبيب البصري. 1955. أدب الدنيا والدين. شركة مكتبة ومطبعة مصطفي البابي الحلبي وأولاده بمصر، القاهرة، الطبعة الثالثة.

33- ابن جماعة، بدر الدين. 1354هـ تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم. دار الكتب العلمية، بيروت، طبعة مصورة عن طبعة دار المعارف في الهند.

34- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون. دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الرابعة (لم تُذكر سنة الطبع).

35- اشتي، شوكت. 1999. القيم الاجتماعية في أدب الأطفال. دار النضال للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.

36- الهيتي، هادي نعمان. 1987. صحافة الأطفال في العراق، نشأتها، وتطورها مع تحليل محتواها وتقييمها. وزارة الثقافة والإعلام، دار ثقافة الأطفال، بغداد، الطبعة الثانية.

37- الدليمـي، حميـد جاعـد محسـن. 2004. أساسـيات البحـث المنهجـي، الجـزء الأول. شركـة الحضـارة للطباعـة والنـشر، بغـداد.

38- ديـن، ريتشـارد وآخـرون. 1992. تحليـل مضمـون الإعـلام، ترجمـة: محمـد ناجـي الجوهـر. اربـد، (لم يُذكـر اسـم النـاشر).

39- جمعـة، محمـد كامـل. 1999. الأسـلوب. مكتبـة القاهـرة الحديثـة، القاهـرة، الطبعـة الثانيـة.

40- رالـف، رزق اللـه. 1990. التلفزيـون والأطفـال، التـسرب الإيديولوجـي مـن خـلال الصـورة. المجلـس القومـي للثقافـة العربيـة، الربـاط.

41- ديفيـد، انجلانـد. 2000. التلفزيـون وتربيـة الأطفـال، ترجمـة: محمـد عبـد العليـم مـرسي. مكتبـة العبيـكان، الريـاض، الطبعـة الأولى.

42- الـدوري، عدنـان. 1984. اتجاهـات معـاصرة في معاملـة الأحـداث الجانحـين. وكالـة المطبوعـات، الكويـت، الطبعـة الأولى.

43- محيـي الديـن أحمـد، حسـين. 1987. التنشـئة الأسريـة للأبنـاء الصغـار. الهيئـة العامـة للكتـاب، القاهـرة.

44- الكعبـي، فاضـل. 2004. مـن هنـا مـرّت القـراءة، جريـدة اليوميـة، العـدد السـابع4. أيلـول، بغداد.

45- مجلـة الطفولـة والتنميـة. 2001. العـدد الثـاني. المجلـس العـربي للطفولـة والتنميـة، القاهرة.

46- الهيبتـي، هـادي نعـمان. الهويـة الثقافيـة للأطفـال العـرب إزاء ثقافـة العولمـة.

47- الغريـب، عبـد الرحمـن. إشـكالية الهويـة بـين الإعـلام التلفـزي والتنشـئة الأسريـة للطفـل العـربي.

48- هالـون، جيمـس. 1983. الاتصـال الجماهـيري، التوجهـات والمسـؤوليات. مجلـة البحـوث، العـدد العـاشر، اتحـاد إذاعـات الـدول العربيـة، بغـداد.

49- مجلـة خطـوة. 2002. العـدد 18. المجلـس العـربي للطفولـة والتنميـة، القاهـرة.

بحري، منى يونس. دروس فن الحكي على الإنترنت.

الشحات، أميمة. الطفل والأدب.

50- الكعبـي، فاضـل. 2004ـ 2005. صفحـة دنيـا البراعـم، جريـدة السـيادة، مـن العـدد 41 في 20 تشريـن الأول 2004 حتـى العـدد 147 في 6 أبريـل 2005، بغـداد.

51- الجرجانى، الشريف. 1971. التعريفات. الدار التونسية للنشر.

52- الكعبــي، فاضــل. 2010. الكيــان الثقــافي للطفــل: مقــالات وشــهادات وحــوارات في ثقافــة الأطفــال.

53- مجلـة الطفولـة والتنميـة. 2008. العـدد 16. المجلـس العـربي للطفولـة والتنميـة، القاهـرة.

-54 الهيتــي، هــادي نعــمان. الوعــي الأسري بالطفولــة العربيــة في علاقتــه بأســاليب معاملــة الأطفــال.

55- الكعبي، فاضل. ثقافة الأطفال بين الخصوصية والاختراق.

- أبو عتاقة، علي. تأثير الأسرة والمحيط الاجتماعي في تثقيف الطفل.

56- الكـردي، مهـا. 2004. القيـم في برامـج الأطفـال في القنـوات التلفزيونيـة المحليـة لمجتمـع الصعيـد في مـصر، دراسـة في تحليـل المضمـون. مجلـة الطفولـة والتنميـة، العـدد 4. المجلـس العـربي للطفولـة والتنميـة، القاهـرة.

57- الكعبي، فاضل. 2009. ثقافة الأطفال، دلالات الهوية وجدل الحفاظ عليها. مجلة الرافد، العدد 142. دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة.

58- الكعبي، فاضل. 2005. الإنسان بين التربية والثقافة. جريدة الزمان، العدد 2160، في 12 تموز.

سيرة ذاتية

* فاضل الكعبي، وُلد في بغداد عام 1955، وبدأ الكتابة في مطلع السبعينيات.

* أديب وكاتب وشاعر وناقد وباحث متخصص في أدب ومسرح وثقافة الأطفال.

* تجاوزت خبرته الأربعين عامًا في الكتابة للأطفال وعن الأطفال إبداعًا: في الشعر والقصة والمسرحية والحكاية، وتنظيرًا: في الدراسات والبحوث المتخصصة في أدب ومسرح وثقافة الأطفال بشكل عام.

* يعد من أبرز الباحثين والشعراء والأدباء الذين يكتبون الآن للأطفال وعن الأطفال في العراق، ومعروف على مستوى الوطن العربي.

* تعد كتبه ودراساته المتخصصة في أدب ومسرح وثقافة الأطفال من المراجع المهمة والأساسية لعشرات الدراسات والأبحاث العلمية والفكرية والأكاديمية المحلية والعربية في هذا المجال.

* مُنح درجة باحث دولي متخصص بامتياز من المعهد العربي الأوروبي في فرنسا، تقديرًا لإبداعه الدولي في مجالات الكتابة للأطفال وعنهم.

* دكتوراه في أدب الأطفال من أكاديمية كامبردج للعلوم والتكنولوجيا بتقدير امتياز عام مع مرتبة الشرف.

* دكتوراه في التراث والثقافة الإسلامية بتقدير ممتاز عن رسالته الموسومة «أسس وأساليب الكتابة العلمية في أدب الأطفال»، من معهد الدراسات الإسلامية في الجزائر.

* دكتوراه فخرية من المعهد الثقافي الألماني الدولي، مُنحت له تقديرًا رفيع المستوى لدوره الإبداعي وجهده المبذول في نشر روح التسامح والعدالة والقيم الإنسانية والثقافية والعلمية في كتاباته للأطفال.

* دكتوراه فخرية في ثقافة الأطفال بدرجة الشرف والامتياز من المعهد الثقافي الألماني الدولي.

* وظيفيًا: متفرغ الآن للكتابة والبحث والإبداع بشكل كامل.

* عمل في العديد من المؤسسات والمنظمات الثقافية والإعلامية والأدبية والفنية المعنية بقضايا الأطفال والإبداع المختلفة، وخاصة منها منظمات الطفولة غير الحكومية، من أبرزها:

* عضو مؤسس ثم رئيس رابطة أدب الأطفال في العراق منذ تأسيسها عام 1993 حتى عام 2000.

* عضو مؤسس للجمعية العراقية لدعم الطفولة منذ تأسيسها عام 1992، وتسلّم فيها عدة مناصب منها: عضو الهيئة الإدارية، عضو الهيئة الإستشارية، رئيس لجنة التربية والثقافة، وآخرها أمين سر الجمعية حتى عام 2002.

* أُختير عضوًا في العديد من اللجان التحكيمية والعلمية لعديد من المهرجانات والمسابقات الخاصة بأدب وثقافة الأطفال.

* أُختير عضوًا في اللجنة التحكيمية لمهرجان مسرح الطفل لدورات عديدة.

* عضـو أول لجنـة لمـسرح الأطفـال في دائـرة السـينما والمـسرح منـذ تشـكيلها عام 1994.

* مستشـار التحريـر لمجلـة الطفولـة منـذ إصدارهـا أول مـرة عـام 1993 حتـى عـام 1996.

* نائـب رئيـس تحريـر مجلـة الطفولـة، ومـارس مهـام رئيـس التحريـر مـن عـام 1996 حتـى عـام 2003.

* عمل رئيس تحرير مجلة الأطفال «أطفال المستقبل» حتى عام 2011.

* أُختـير خبـيراً ومستشـارًا لثقافـة الأطفـال في عـدة مؤسسـات ومنظـمات مدنيـة، منهـا مستشـار ثقافـة الأطفـال في منظمـة تنظيـم الأسرة مـن عـام 1995 حتـى عـام 2000.

* مستشـار وخبـير الثقافـة العلميـة وثقافـة الأطفـال في مؤسسـة العـراق للإعـلام والثقافـة العلميـة.

* مسـؤول نـادي أدب الأطفـال في الاتحـاد العـام للأدبـاء والكتّـاب في العـراق مـن عـام 1998حتـى عـام 2001.

* عضـو اللجنـة الاستشـارية وإعـداد المنهـج لمـشروع 1000 كاتـب مسرحـي للأطفـال.

* امتهــن الصحافــة منــذ منتصــف الســبعينيات، فعمــل في العديــد مــن الصحــف والمجـلات العربيــة والمحليــة في إطــار الصحافــة العامــة وفي إطــار صحافــة الأطفــال، فعمــل بصفــة محــرر، ورئيــس محرريــن، وســكرتير تحريــر، ومديـر تحريـر، ومستشـار للتحريـر، ثـم نائـب رئيـس تحريـر، ورئيـس تحريـر. كـما أشرف عـلى العديـد مـن صفحـات ومطبوعـات الأطفـال المختلفـة.

* كتـب وأعـدَّ العديـد مـن برامج ومسلسـلات الأطفـال في الإذاعـة والتلفزيون منـذ السـبعينيات حتى التسـعينيات.

* كتـب عـشرات الأغـاني والأناشـيد التربويـة والتعليميـة للأطفـال، ومنهـا مـا دخـل في المناهـج الدراسـية لريـاض ومـدارس الأطفـال المختلفـة.

* نـشر إبداعـه الأدبي مـن شـعر وقصـة وحكايـة ومسرحيـة في أغلـب مجـلات الأطفـال المعروفـة في الوطـن العربي.

* تُرجمـت لـه العديـد مـن الأعـمال الأدبيـة والعلميـة إلى العديـد مـن اللغـات الأجنبيـة.

* أقـام العديـد مـن ورش العمـل في آليـات الكتابـة وفنونهـا في أدب ومـسرح الأطفـال.

* كتـب ونـشر عـشرات الدراسـات والبحـوث والمقـالات في مجـالات أدب ومـسرح وثقافـة الأطفـال في العديـد مـن المجـلات المحكّمـة والعلميـة والثقافيـة والفكريـة العربيـة والمحليـة والعالميـة.

* بـدأ اهتمامـه في مـسرح الأطفـال منـذ أكـثر مـن خمسـة وثلاثـين سـنة، فكتـب ونـشر العديـد مـن المسرحيـات الشـعرية والنثريـة، وكتـب في هـذا المجـال عـشرات الدراسـات والبحـوث والمقـالات، والتـي نشرهـا في العديـد مـن المجـلات والدوريـات العربيـة والمحليـة.

* مُثِّلـت لـه عـلى خشـبة المـسرح العديـد مـن المسرحيـات الشـعرية والنثريـة المتنوعـة التـي كتبهـا لمـسرح الأطفـال بشـكل خـاص، ونـال العديـد منهـا جوائـز متقد مة.

* تناولـت أعمالـه وإبداعاتـه الأدبيـة والعلميـة والفكريـة العديـد مـن الرسـائل والأطاريـح الجامعيـة في الماجسـتير والدكتـوراه. وكتـب عـن إبداعاتـه وكتاباتـه الفكريـة والعلميـة العديـد مـن الكتّـاب والنقـاد والدارسـين والباحثـين العـرب.

* أسـهم في إعانـة وإرشـاد العديـد مـن طلبـة وطالبـات الدراسـات العليـا في الماجسـتير والدكتـوراه الخاصـة في مختلـف المجـالات التخصصيـة في أدب ومـسرح وثقافـة الأطفـال.

* شـارك في العديـد مـن المؤتمـرات والنـدوات والمهرجانـات والملتقيـات العربيـة والمحليـة الخاصـة بقضايـا الكتابـة والإبـداع وقضايـا الأطفـال العلميـة والثقافيـة والأدبيـة والفنيـة المختلفـة.

* ورد اسـمه ونتاجـه الإبداعـي والفكـري في العديـد مـن المعاجـم العربيـة، مـن أبرزهـا: معجـم البابطـين للشـعراء العـرب المعاصريـن (الطبعـة الأولى)، ومعجـم شـعراء الطفولـة في الوطـن العـربي، ومعجـم أدبـاء الأطفـال العـرب، وموسـوعة أعـلام العـراق، ومعجـم الأدبـاء مـن العـصر الجاهـلي حتـى سـنة 2002، وغيرهـا.

* حصـل عـلى العديـد مـن الجوائـز والشـهادات التقديريـة في مجـال حقـوق الطفـل، ومـسرح الطفـل، وفي مجـالات أدب وثقافـة الأطفـال، وتـم تكريمـه خـلال مهرجـان مـسرح الطفـل الثـاني عـام 2005 بـدرع المهرجـان مـع شـهادة تقديريـة كواحـد مـن رواد مـسرح الأطفـال في العـراق.

كـما تـم تكريمـه مـن قبـل بيـت الحكمـة عـام 2009، خـلال نـدوة تكريميـة

للباحثين المتخصصين في بحوث الطفولة. ومن بين أبرز الجوائز التي نالها:

- جائزة شعر الأطفال من هيئة رعاية الطفولة عام 1994.

- جائزة مهرجان أغنية الطفل في الأردن عام 1999.

- الجائزة الأولى في شعر الأطفال من دائرة ثقافة الأطفال عام 2009.

- الجائزة الأولى في شعر الأطفال من وزارة الثقافة عام 2010.

- جائزة أفضل كاتب لمسرح الأطفال لعام 2010 خلال استفتاء مجلة ومؤسسة عيون للثقافة والفنون.

- جائزة عبد الحميد شومان لأدب الأطفال عام 2010 في مجال الدراسات النقدية.

- الجائزة الأولى في شعر الأطفال لمرحلة الروضة في المسابقة المشتركة لوزارة التربية ومشروع النجف عاصمة الثقافة الإسلامية لعام 2011.

- جائزة أفضل كاتب في أدب وثقافة الأطفال لعام 2011 خلال استفتاء مجلة ومؤسسة عيون للثقافة والفنون.

- جائزة عيون للإبداع في أدب وثقافة الأطفال لعام 2014.

- جائزة تازة العالمية في المغرب للإبداع في الكتابة المسرحية الثانية للأطفال عام 2015.

* صدرت له العديد من الكتب الإبداعية والعلمية في بغداد وبيروت وعمان والشارقة ودبي وأم القيوين والقاهرة ودمشق وتونس وأستراليا ورام الله فلسطين.

* صـدرت لـه المجاميـع الشـعرية: أنـت بمنزلـة الشـعر منـي، طبعـة أولى، بغـداد 1993، وطبعـة ثانيـة أسـتراليا 199. هكـذا نؤسـس البقـاء، عـمان 1996. مـا تـمَّ الوقـوف عليـه، بغـداد 1996. هـي ومـن معهـا، بغـداد 1998. نصـوص الجسـد، بغـداد 2000. حـزن الـوردة، الشـارقة 2015.

* صـدرت لـه عـدة كتـب في الدراسـات الخاصـة بـأدب ومـسرح وثقافـة الأطفـال مـن أبرزهـا:

- المداخـل التربويـة ومرتكـزات التجانـس المعـرفي في ثقافـة الأطفـال. الطبعـة الأولى بغـداد 1999، الطبعـة الثانيـة دمشـق 2013.

- العلـم والخيـال في أدب الأطفـال. الطبعـة الأولى بغـداد 2001، الطبعـة الثانيـة دمشـق، سـوريا 2016.

- مـوت النـوارس: دراسـات في أثـر الحصـار عـلى ثقافـة الأطفـال. الطبعـة الأولى بغـداد 2000.

- مـسرح الملائكـة، دراسـة في الأبعـاد الدلاليـة والتقنيـة لمـسرح الأطفـال. الطبعـة الأولى، الشـارقة، الإمـارات 2009، الطبعـة الثانيـة القاهـرة 2019.

- الكيـان الثقـافي للطفـل: مقـالات وشـهادات وحـوارات في ثقافـة الأطفـال. الطبعـة الأولى بـيروت، لبنـان 2010، الطبعـة الثانيـة دمشـق، سـوريا 2016.

- كيـف نقـرأ أدب الأطفـال، دراسـة ونصـوص شـعرية وقصصيـة ومسرحيـة. الطبعـة الأولى عـمان، الأردن 2012.

- تكنولوجيـا الثقافـة: دراسـة في الأسـس العلميـة لثقافـة الأطفـال. الطبعـة الأولى الشـارقة، الإمـارات 2011، الطبعـة الثانيـة، القاهـرة 2019.

- الطفـل بـين التربيـة والثقافـة: دراسـات تربويـة في ثقافـة الأطفـال. الطبعـة الأولى بـيروت، لبنـان 2011، الطبعـة الثانيـة، القاهـرة 2019.

- أدب الأطفـــال في المعايـــير النقديـــة: دراســـة في الأســـس والقواعـــد الفنيـــة والنقديـــة لفـــن الكتابـــة للأطفـــال. الطبعـــة الأولى الشـــارقة، الإمـــارات 2013.

- درامـا الطفـل: دراســة مسـحية، فنيـة، نقديـة، تاريخيـة لتجربـة مـسرح الأطفـال في العـراق- النشـأة والتطـور 1970 – 2010. الطبعـة الأولى بغـداد، عـمان 2014. وهـو أول كتـاب شـامل عـن مـسرح الأطفـال في المـسرح العراقـي.

- الثقافـة والإنسـان مـن البدائيـة إلى التكنولوجيـا: دراسـة في البنـاء الثقـافي للإنسـان. عـمان، الشـارقة، الخـبر 2015.

- الإبداع وأثره في ثقافة الطفل، دراسة. عمان، الشارقة، الخبر 2015.

- الطفل والهوية الثقافية، دراسة. عمان، الشارقة، الخبر 2015.

- دور الصحافـة والإعـلام في بنـاء الطفـل، دراسـات في قضايـا الإعـلام الموجَّـه للأطفـال. عـمان، الطبعـة الأولى 2016.

- اللعـب وأثـره في ثقافـة الطفـل، دراسـة علميـة. الطبعة الأولى تونـس 2017، الطبعـة الثانية الشـارقة 2019.

- الثقافة العلمية في أدب الأطفال، دراسات وأبحاث. دمشق، سوريا 2017.

- أدب الأطفـــال بـــين الظاهـــر والمســـكوت عنـــه، آراء وأفـــكار وشـــهادات في راهـــن أدب الطفـــل العـــربي. الإمـــارات العربيـــة المتحـــدة، 2017.

- الطفـل والمدينـة: نحـو إسـتراتيجية مسـتقبلية للتنميـة البشريـة والعمرانيـة،

دراسـة طموحـة للنهـوض بـدور المدينـة العربيـة في رعايـة الطفولـة. الإمـارات العربيـة المتحـدة، 2017.

- الحقيقـة الموضوعيـة لثقافـة الأطفـال: دراسـات ومقـالات. نـشر إلكـتروني، دائـرة الثقافـة والإعـلام، الشـارقة، الإمـارات 2018.

- الطفـل والقـراءة: أفـكار علميـة وعمليـة مـن أجـل طفـل قـاريء، دراسـة. نـشر إلكـتروني، دائـرة الثقافـة والإعـلام، الشـارقة الإمـارات 2018.

- فـن كتابـة مسرحيـة الأطفـال: دراسـة في الأدب المسرحـي ومسرحـة الأدب. الطبعـة الأولى، عـمان، الأردن، بغـداد، العـراق 2019.

• لـه كتـب علميـة وفكريـة أخـرى في الدراسـات والبحـوث تحـت الإصـدار، أبرزهـا:

- سايكلوجية أدب الأطفال، دراسة تاريخية ونفسية واجتماعية.

- خلاصة المقال في أدب الأطفال، دراسة.

- ثقافة الأطفال في العصر الرقمي، دراسات وأبحاث.

- قراءات نقدية في أدب الأطفال.

* ومن أبرز إنتاجه الأدبي المطبوع للأطفال:

- جنة عصفور، شعر للأطفال، بيروت 1982.

- الشجرة التي ابتسمت، قصص للأطفال، بيروت 1982.

- أجنحة الفراشات، شعر للأطفال، بغداد، 1993.

- قصائد تحلق بالطفولة، شعر للأطفال، عمان، 1994.

- أغنية القطار، شعر للأطفال، بغداد، 1995.

- هيا نتعلم ونغنّي، شعر للأطفال، بغداد، 1997.

- أشيائي الجميلة، شعر للأطفال، تونس، 1998.

- أجمل ما رأيت، حكايات شعرية للأطفال، تونس 1998.

- ما حدث للسنجاب في ليل الغاب، مسرحية شعرية للأطفال، بغداد 2005.

- أرجوحتي قوس قزح، شعر للأطفال، بغداد 2010.

- مشروع الثعلب والدجاجة، قصص للأطفال، بغداد 2010.

- السنجاب واحتفال الغابة، مسرحيات للأطفال، دمشق 2011.

- عذاب بائع الألعاب، مسرحية للأطفال، بغداد 2011.

- حكاية الحروف، حكاية شعرية للأطفال. بيروت، لبنان 2012.

- حكاية الأصوات، حكاية شعرية للأطفال. بيروت، لبنان 2012.

- رسالة من حديقة الحيوان، حكايات شعرية للأطفال، بيروت، لبنان 2012.

- حكاية القط والفار، حكايات شعرية للأطفال. بيروت، لبنان 2012.

- فخري والمصباح السحري، مسرحيات تعليمية للأطفال، عمان، الأردن 2014.

- أعياد لأناشيد الأولاد، شعر للأطفال، بغداد 2013.

- حسّان والأميرة بان، مسرحيات تعليمية للأطفال، الطبعة الأولى الشارقة، الإمارات 2014. الطبعة الثانية القاهرة 2019.

- أبي صيّاد الأسماك، قصة للأطفال، الشارقة، الإمارات 2014.

- أمّي وحكايات أخرى، حكايات شعرية للأطفال، دبي، الإمارات، الطبعة

الأولى 2015، الطبعة الثانية، دبي، الإمارات 2016.

- هنا يغرِّد الجميع، حكايات شعرية للأطفال، دبي، الإمارات 2015.

- أرسم.. ألعب، حكاية شعرية للأطفال. الطبعة الأولى بيروت، لبنان 2016، الطبعة الثانية بيروت، لبنان 2017.

- مفتاح جدتي، قصة، تونس 2016.

- ماما.. بابا لِمَ لا نعيشُ في بيت واحد؟ قصة، الشارقة، الإمارات 2016.

- عندي ما عندك، حكاية شعرية للأطفال، رام الله، فلسطين 2017.

- حسّان ودنانير الإحسان، قصة، بيروت 2017.

- صباح الخير يا عسل، شعر للأطفال، تونس 2017.

- أهلًا فصولي الأربعة، حكاية شعرية للأطفال، عمان، الأردن 2017.

- هديتي الأجمل، قصة، بيروت، لبنان 2016.

- دلو الماء البارد، قصة، بيروت، لبنان 2016.

- حمدان في ليلة الإحسان، قصة، بيروت، لبنان 2016.

- شجرة التفاح والغيمة البيضاء، قصة، بيروت، لبنان 2016.

- قطة فاطمة، قصة، بيروت، لبنان 2016.

- تعالوا.. هذه مكتبة الجميع، قصة، بيروت، لبنان 2016.

- النملة نمّولة والطائر الغريب، قصة، بيروت، لبنان 2016.

- جمعية النظافة المدرسية، قصة، بيروت، لبنان 2016.

- كائنات من غيوم، قصة، بيروت، لبنان 2017.

- هناك وقت آخر للعب يا صديقي، قصة، بيروت، لبنان 2017.

- النملة والطائر الغريب، قصة، بيروت، لبنان 2017.

- الأسد يحكم بالعدل، قصة، بيروت، لبنان 2017.

- نحلة صغيرة في مهمة كبيرة، قصة، بيروت، لبنان 2017.

- الراعي حمدان والتاجر حيران، قصة للفتيان اليافعين، بيروت، لبنان 2017.

- أزرق.. أزرق، حكاية شعرية، بيروت، لبنان 2017.

- تفاحة زينب، قصة، بيروت، لبنان 2017.

- عودة الكناري من البراري، قصة، بيروت، لبنان 2017.

- عيد وأناشيد، شعر للأطفال، الشارقة، الإمارات 2017.

- مـن حكايـات لبـاب في معـرض الكتـاب، قصـص قصـيرة للأطفـال، الشـارقة، الإمـارات 2017.

- مواء وعواء، حكاية شعرية للأطفال، بيروت، لبنان 2018.

- غناء الديك، حكاية شعرية للأطفال، بيروت، لبنان 2018.

- حلوى أمي، حكاية شعرية للأطفال، بيروت، لبنان 2018.

- الوسادة ميادة تصل إلى السعادة، قصة، بيروت، لبنان 2018.

- القمر يشرب الماء، ثلاثون قصة وقصة للأطفال، بيروت، لبنان 2018.

- ابتهالات لنور النور، شعر للأطفال، عمان، الأردن 2018.

- كلمات للآت، شعر للأطفال، بغداد، العراق 2018.

- جدي زغير في باص المصلحة، قصص لليافعين، عمان، الأردن 2018.

- فرشاة أسنان أصدقائي، قصة، الشارقة، الإمارات 2019.

- نور وهي تكبر بيننا، قصة، الشارقة، الإمارات 2019.

- أحلى من أحلى ما كان، شعر للأطفال، القاهرة، مصر 2019.

- أبي، أمي، توقّفا! قصة، بيروت، لبنان 2019.

- وعد جدي، قصة، بيروت، لبنان 2019.

- الثعالب في مزرعة الأرانب، مسرحيات للأطفال، القاهرة، مصر 2019.

* له كتب أخرى تحت الإصدار.

المحتويات